

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Escola de Educação Básica e Profissional  
Centro Pedagógico  
Especialização em Residência Docente para a Formação de Educadores da  
Educação Básica

Carlos Roberto Porto

**CONSTRUÇÃO DO ESQUEMA NARRATIVO  
POR MEIO DA RETEXTUALIZAÇÃO**

Belo Horizonte

2020

CARLOS ROBERTO PORTO

**CONSTRUÇÃO DO ESQUEMA NARRATIVO  
POR MEIO DA RETEXTUALIZAÇÃO**

Monografia de especialização apresentada à Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Amaral de Matos Rocha

Belo Horizonte

2020

CIP – Catalogação na publicação

---

P853c Porto, Carlos Roberto  
Construção do esquema narrativo por meio da retextualização / Carlos Roberto Porto. - Belo Horizonte, 2020.  
109 f. il. color.; enc.

Monografia (Especialização): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, Belo Horizonte, 2020.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Amaral de Matos Rocha

Inclui bibliografia.

1. Línguas e linguagens. 2. Línguas – Estudo e ensino. 3. Ensino fundamental. I. Título. II. Rocha, Renata Amaral de Matos. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico.

CDD: 372.634

CDU: 372.881



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
CENTRO PEDAGÓGICO  
SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO "RESIDÊNCIA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA"

### FOLHA DE APROVAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Cursista: CARLOS ROBERTO PORTO  
Matrícula: 2018722624  
Título do Trabalho: Construção do esquema narrativo por meio da retextualização

#### BANCA EXAMINADORA:

Professor(a) orientador(a): Renata Amaral de Matos Rocha

Professor(as) examinador(as):

Bruno de Assis Freire de Lima  
Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci  
Tania Margarida Lima Costa

Aos 7 dias do mês de novembro de 2020, reuniram-se através de Teleconferência pelo aplicativo Zomm, os (as) professores(as) orientadores(as) e examinadores, acima descritos, para avaliação do trabalho final do(a) cursista CARLOS ROBERTO PORTO.

Após a apresentação, o (a) cursista foi arguido e a banca fez considerações conforme parecer anexo.

**PARECER: APROVADO**

**NOTA: 85**

#### CONSIDERAÇÕES:

Este documento foi gerado pela Secretaria do Curso de Especialização "Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica" baseado em informações enviadas pela banca examinadora para a secretaria do curso. E terá validade se assinado pelos membros da secretaria do curso.



Documento assinado eletronicamente por Samuel Moreira Marques, Secretário(a), em 25/11/2020, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0436902 e o código CRC 6BCBADF6.

*À memória de minha querida mãe.*

## **AGRADECIMENTOS**

a Deus, Fortaleza minha, que tem me sustentado com sua destra fiel.

à minha família, que, nos nublados da vida, tem sido luz, refúgio e motivação para prosseguir: minha esposa, Sandra; minha filha, Ana Luísa; e meu filho, Asafe.

às professoras Renata e Rosane, que se doaram em uma orientação de excelência, por compartilharem experiências de sala de aula e preciosos conhecimentos. Vocês me fizeram acreditar que daria certo. Respeito e gratidão a vocês.

aos queridos colegas de Residência: Ailton, Graziela e Lívia. Caminhar com vocês tornou a caminhada mais leve, agradável e enriquecedora.

ao artista plástico Guilherme Rincon e às professoras Letícia Santana e Luiza Santana, por reservarem, tão encarecidamente, um tempo de ensino para os meus alunos, sem medirem esforços. Sem vocês, este projeto não seria o mesmo.

à Prefeitura de Belo Horizonte, por me dar a oportunidade de participar deste excelente programa de aperfeiçoamento profissional. O Residência Docente marcará uma nova fase na minha carreira.

à Escola Municipal Milton Campos por acreditar neste projeto e me permitir viver esta experiência. Em especial, aos professores Nilton, Rodrigo, Sérgio e Camilla.

aos meus alunos, sobretudo aos que insistem em permanecer depois de tanto tempo. Vocês fazem parte desta história e me ajudaram a construir este momento.

aos profissionais do Centro Pedagógico, sem os quais nada disso teria acontecido.

“O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos” (Paulo Freire).

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Construção do esquema narrativo por meio da retextualização” reúne dois documentos: 1. Memorial de Percurso e 2. Investigação sobre o uso da retextualização como recurso para construção do esquema narrativo por estudantes do ensino fundamental. O Memorial traz uma narrativa pessoal com a reflexão do professor-pesquisador sobre seu percurso na Educação e seus questionamentos, que o levaram a continuar em busca de formação e aperfeiçoamento, apresentado desde os momentos que foram cruciais para a escolha da docência até as experiências vividas em sala de aula e no curso Residência Docente. Por sua vez, o trabalho investigativo apresenta as bases epistemológicas da investigação realizada, a metodologia nele utilizada, os dados coletados e a análise desses dados. Para desenvolvermos este trabalho, adotamos uma abordagem teórica sociointerativista (Bronckart, 1999) que focaliza a interação entre os sujeitos, implementada em contextos históricos, sociais e culturais. Essa abordagem teórica tem grande influência no modo como concebemos os termos língua/linguagem humana e, conseqüentemente, no modo como conduzimos as práticas de ensino de línguas, pois propõe uma abordagem discursiva da linguagem, na qual o papel desempenhado pelo “outro” ganha uma dimensão explicativa e constitutiva. Também assumimos os pressupostos de (Matêncio, 2003) sobre retextualização, para quem existe uma atividade cognitiva de compreensão antes de qualquer atividade de transformação textual, e usamos esse recurso como gatilho para a construção de esquemas narrativos pelos estudantes. A análise dos dados apontam indícios favoráveis a uso da retextualização como um recurso didático apropriado à produção textual, que possibilita aos alunos a apreensão de como o esquema narrativo pode ser construído.

**Palavras-chave:** Retextualização. Narrativa. Esquema Narrativo.

## ABSTRACT

This final paper, whose title is “Construction of a narrative outline through rewriting”, gathers two documents: 1. Academic Memorial and 2. Inquiry about the use of rewriting as a resource to the construction of a narrative outline by middle school students. The memorial brings a personal narrative with a reflection of the research teacher about his path in Education as well as his inquiries, which led him to keep searching for professional development. These are presented in the description of the moments which were crucial for him in choosing a career as a teacher, as well as his experiences in the classroom and in the course “*Residência Docente*”. The inquiry presents the epistemological bases of the investigation, its methodology, the data collected and their analysis. In order to develop this project, we used a sociointeractive approach (Bronckart, 1999), which focuses on the interaction among the individuals, implemented in historical, social and cultural contexts. This theoretical approach has a great influence on how we conceive the terms human language / speech and, consequently, on how we conduct our language teaching practices, since it proposes a discursive approach of language, in which the role played by the “other” gains an explanatory and constitutive dimension. We also assume the assumptions of (Matêncio, 2003) about rewriting, to whom there is a cognitive activity of comprehension prior to any textual transformation activity, and we use this resource as a trigger to the construction of narrative outlines by the students. The data analysis show favorable clues to the use of rewriting as an appropriate didactic resource to text production, which allows students to grasp how the whole narrative outline can be constructed.

**Keywords:** Rewriting. Narrative. Narrative Outline.

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1– Recordação Escolar – 3ª série.....	17
Figura 2 – Dia da matrícula no CP/UFMG.....	21
Figura 3 – Lançamento da parceria PBH-UFMG.....	21
Figura 4 – Primeira reunião da equipe de Língua portuguesa.....	22
Figura 5 – Vivências nas salas de aulas do CP: momento de leitura.....	24
Figura 6 – Vivências nas salas de aulas do CP: biblioteca.....	25
Figura 7 – Vivências nas salas de aulas do CP: campanha comunitária.....	25
Figura 8 – Momentos de trabalho coletivo, área de LP.....	26
Figura 9 – FEBRAT 2018.....	29
Figura 10 – FEBRAT 2019.....	29
Figura 11 – Conjunto de imagens da “Oficina de Confecção de Livro Artesanal”.....	30
Figura 12 – Conjunto de registros da visita a Porto Alegre.....	31
Figura 13 – Visita à Casa Mário Quintana.....	33
Figura 14 – Margem do Rio Guaíba/PA.....	33
Figura 15 – Conjunto de registros da visita à exposição “Gigantes da Montanha”.....	36
Figura 16 – Oficina de “HQs”.....	37
Figura 17– Conjunto de registros da oficina de “Encadernação Artesanal”.....	38
Figura 18 – Cena retextualizada por um estudante.....	75
Figura 19 – Alunos envolvidos com o trabalho.....	84
Figura 20 – Alunos se ajudando.....	85
Figura 21 – Conjunto de registros de prática dialógica entre professor e aluno.....	85
Figura 22 – Produção de material.....	87
Figura 23 – Capa de uma HQs dos estudantes.....	87
Figura 24 – Aluna participante da pesquisa investigativa.....	88

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos da narrativa .....	59
Quadro 2 – Fases da narrativa .....	60
Quadro 3 – Ficha técnica do curta-metragem .....	62
Quadro 4 – Quadro para análise: elementos da narrativa .....	65
Quadro 5 – Análise das fases da narrativa do filme “La Luna” .....	67
Quadro 6 – Elementos da narrativa, com análise dos textos dos alunos .....	73
Quadro 7 – Fases da narrativa, com análise dos textos dos alunos.....	77

## LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Retextualização: narrador.....	74
Gráfico 2 – Retextualização: personagens.....	74
Gráfico 3 – Retextualização: tempo .....	75
Gráfico 4 – Retextualização: espaço.....	76
Gráfico 5 – Retextualização: enredo .....	76
Gráfico 6 – Fases da narrativa: “situação inicial ” nos textos dos alunos .....	78
Gráfico 7 – Fases da narrativa: “complicação” nos textos dos alunos.....	78
Gráfico 8 – Fases da narrativa: “desenvolvimento” nos textos dos alunos .....	79
Gráfico 9 – Fases da narrativa: “clímax” nos textos dos alunos .....	79
Gráfico 10 – Fases da narrativa: “desfecho” nos textos dos alunos .....	80
Gráfico 11 – Fases da narrativa: “coda” nos textos dos alunos.....	80
Gráfico 12 – Fases da narrativa: percentual de ocorrência nos textos dos alunos .....	81

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CP – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais

EMMC – Escola Municipal Milton Campos

HQs – História em quadrinhos

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
1 MEMORIAL DE PERCURSO: DOS PERCALÇOS AOS SONHOS, FAZENDO A VIDA ACONTECER .....	15
1.1 MINHA ORIGEM .....	16
1.2 MEUS ESTUDOS.....	17
1.3 A DOCÊNCIA .....	18
1.4 A REVIRAVOLTA.....	20
1.4.1 Vivências nas salas de aula do CP .....	23
1.4.2 As discussões teóricas no CP .....	25
1.4.3 Seminários temáticos coletivos .....	27
1.4.4 Outras vivências .....	28
1.4.5 Participação em congresso .....	31
1.4.6 O trabalho investigativo .....	34
2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	41
2.1 ESPECIFICAÇÕES DESTA PESQUISA.....	42
2.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE PESQUISA .....	43
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	44
3.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	44
3.1.1 Língua, Linguagem e multimodalidade.....	44
3.1.2 Texto .....	45
3.1.3 Retextualização e produção de texto na escola .....	46
3.2 NARRATIVA.....	47
3.2.1 Narrativa por meio das Histórias em Quadrinhos (HQs) .....	47
3.3 PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NA ESCOLA.....	48
3.4 PERSPECTIVA PARA ANÁLISE DOS TEXTOS .....	48
4 PERCURSO METODOLÓGICO .....	50

4.1 A PESQUISA.....	50
4.2 OBJETIVOS .....	50
4.3 A ESCOLA CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
4.3.1 A escola campo.....	51
4.3.2 Os sujeitos envolvidos na pesquisa .....	52
4.4 PROCEDIMENTOS E ATIVIDADES REALIZADAS .....	53
4.4.1 Instrumentos de coleta de dados .....	57
4.5 Metodologia de análise dos textos .....	58
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	61
5.1 ANÁLISE DOS TEXTOS QUE DERAM ORIGEM AO CORPUS.....	61
5.1.1 Proposta de produção textual.....	61
5.1.2 Informações técnicas sobre o curta-metragem “La Luna” .....	62
5.1.3 Análise das categorias da narrativa do curta-metragem “La Luna” .....	64
5.2 RESULTADO DA ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS .....	72
5.2.1 Análise dos elementos da narrativa .....	72
5.2.1.1 Interpretação dos resultados: elementos da narrativa.....	73
5.2.2 Análise das fases da narrativa .....	76
5.2.2.1 Interpretação dos resultados: fases da narrativa.....	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO A: RETEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDANTES .....	91

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho monográfico foi desenvolvido no curso da especialização em Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica, no período de 2018 a 2020. O curso foi ministrado pelos docentes do Centro Pedagógico da UFMG e foi oferecido pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte a seu corpo docente.

Este trabalho é constituído por um “Memorial de Percurso” e pela pesquisa intitulada “Construção do esquema narrativo por meio da retextualização”. O Memorial é uma narrativa autobiográfica que “envolve um estudo cuidadoso sobre o que narrar, o que ressaltar e o que dar relevo ao processo vivenciado (Pereira, 2010) <sup>1</sup>. Procuramos focalizar a história de formação escolar, acadêmica e profissional deste pesquisador, o que não extingue os diversos entrecruzamentos com a vida pessoal e as subjetividades constitutivas do sujeito “por trás” do pesquisador. Por sua vez, a pesquisa apresenta um estudo investigativo sobre o uso da retextualização como prática didático-pedagógica para apreensão e construção do esquema narrativo por parte de alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Milton Campos, na região de Venda Nova.

Os referidos trabalhos são resultados de um processo de reflexão, autoconhecimento e autoavaliação da prática docente deste professor que também se descobriu pesquisador, no curso deste estudo. E que, neste caminho, sentiu necessidade de experimentar uma metodologia dialógica que despertasse o interesse dos discentes pelas práticas de linguagem e os instigasse a adotar o papel de agentes do/no processo de ensino-aprendizagem. Foi um percurso de trocas, aprendizagens e realocações muito significativo.

---

<sup>1</sup> Júnia Sales Pereira, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG. O presente texto foi elaborado e disponibilizado para os cursistas do Curso *Produção de Materiais Didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar*. UFMG/UAB, 2010.

## 1 MEMORIAL DE PERCURSO: DOS PERCALÇOS AOS SONHOS, FAZENDO A VIDA ACONTECER

Narrar uma história não é tarefa fácil. Narrar a própria história, então, chega a parecer algo impossível, pois exige a atribuição de significados às experiências vividas e a construção de uma unidade dos fatos e eventos que, talvez, não exista fora da narrativa. Por onde começar? Essa é dúvida que me atormenta.

Penso sobre os propósitos deste relato e respiro aliviado! Este meu relato possui um recorte e um objetivo precisos. O recorte temporal é minha vida acadêmica; o propósito, a construção de um capítulo do Trabalho de Conclusão do Curso de *Residência Docente*, uma especialização *lato sensu*, que finalizo neste ano. Talvez, mera burocracia.

Diante desta constatação, acho que estou pronto para começar esta narrativa de minha vida acadêmica. Então, começo contando que sou professor de Língua Portuguesa. Na verdade, não sei se posso dizer sou com tanta ênfase. Talvez, fosse mais apropriado dizer que estou professor. Isso porque não me sinto à vontade na profissão. Não que eu não goste ou não queira exercê-la, mas porque ainda me pergunto até quando continuarei nesta caminhada. Algumas vezes, penso seriamente em mudar de área, mas, em outras situações, considero a possibilidade de permanecer definitivamente na educação.

Neste contexto, pode parecer que ‘caí na educação de paraquedas’, mas não é bem assim. Quando optei pela graduação em Letras, eu tinha um desejo enorme de ser professor. Tinha interesse pelo curso, vontade de conhecer mais sobre minha língua materna, desejo de contribuir com a formação das pessoas pelo viés da educação. Nesse sentido, posso dizer que esta escolha foi consciente, mesmo sabendo, na época, das dificuldades em atuar na educação, em nosso país. O fato de não me sentir confortável como professor tem a ver com o compromisso que tenho com a minha carreira e o apreço pelos educandos. A dúvida em relação à carreira não me impede de ser um profissional atento à importância dos docentes para a construção de um país melhor para se viver.

Ao reler esse trecho de minha própria narrativa, sinto que, talvez, esse não seja um bom começo. Procuro uma definição de Memorial Acadêmico. Em uma breve busca, encontro definições que podem ser sintetizadas assim: “Memorial

Acadêmico é um documento autobiográfico que se narra, descreve, quantifica, analisa e qualifica os acontecimentos, marcos e fatos do percurso acadêmico do professor, considerando as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante”.

Mas, onde exatamente se inicia a “vida acadêmica”? Minhas vivências pessoais, os elementos de minha origem, as minhas primeiras experiências escolares não fazem parte da minha “vida acadêmica”? Não sei ao certo onde esta “vida acadêmica” se inicia. Pode ser até que minhas vivências e experiências juvenis sejam irrelevantes em um Memorial Acadêmico. Entretanto, só sei me ver por inteiro.

### **1.1 Minha origem**

Nasci em uma família pobre, cujos membros viveram momentos muito difíceis. Eu sou o caçula entre os 7 irmãos, que ficaram órfãos de pai muito cedo. Quando meu pai morreu, eu tinha apenas 2 anos e 9 meses de idade. Com a morte dele, a minha mãe, que já trabalhava, teve de assumir a responsabilidade de pai e mãe.

A situação financeira que já não era das melhores piorou, e as minhas irmãs ficaram com a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos e ainda ajudar, como podiam, a trazer algum dinheiro para dentro de casa. Nem por isso fomos infelizes. Minha mãe conseguiu reunir a família em torno de si e fazer com que permanecêssemos unidos. Sendo caçula, cresci em um ambiente acolhedor. Os meus irmãos se esforçavam para me proporcionar todo bem-estar possível. Hoje, sou grato a cada um deles e agradeço a Deus por ter podido tê-los como irmãos.

Nas minhas lembranças de minha mãe, ficou a imagem de uma mulher guerreira que saía de casa na escuridão da noite para trabalhar o dia todo e retornar só mais tarde, quando já estava escuro novamente. Afinal, ela tinha de manter sete filhos. Recordo com saudade e gratidão os poucos momentos em que tinha minha mãe em casa, quando podia me sentar no seu colo e ter os cabelos acariciados pelas mãos calejadas, mãos batalhadoras, de uma mãe que fazia tudo pelos filhos. Do meu pai, não tenho lembranças, infelizmente. Na minha recordação ficaram apenas o que as pessoas dizem sobre ele: uma pessoa íntegra que sempre trazia um sorriso nos lábios e a paz no coração.

Foi assim que cresci, em uma família grande, acolhedora, embora passasse por tantas dificuldades.

## 1.2 Meus estudos

No meu contexto familiar, poucas foram as oportunidades de estudo. As minhas três irmãs, que eram as mais velhas, conseguiram apenas se formar no primário (quarta série). Eu e meus irmãos já tivemos condições melhores. Eles, por várias razões, acabaram também não concluindo os estudos. Acredito que eu poderia ter tido destino igual ao deles, se não fosse a minha vontade de estudar e o meu interesse pelo conhecimento.

A minha mãe fez o que pôde para nos dar oportunidade de ir à escola. Eu, na medida do possível, agarrei-a. Não que fosse um aluno brilhante. Longe disso. Na verdade, quase sempre, fui um aluno medíocre, que fazia somente o necessário para não ser reprovado no fim do ano.

**Figura 1– Recordação Escolar – 3ª série**



Fonte: arquivo pessoal, 1979.

Mesmo neste contexto, acredito que saí no lucro. Hoje, eu me considero um vencedor. Ao evocar minhas memórias da época da educação básica, tenho boas lembranças da escola. Era um lugar em que gostava de estar. Embora não fosse aplicado nas disciplinas, eu era assíduo às aulas.

O ensino fundamental transcorreu sem grandes problemas. Já o Ensino Médio foi uma fase diferente. Primeiro fiz um curso no SENAI, concomitantemente. Depois comecei a trabalhar quando estava no segundo ano, e não foi possível conciliar o trabalho com os estudos. Infelizmente, tive de trancar minha matrícula e fiquei fora da escola por dois anos, de modo que perdi a oportunidade de me formar dentro da faixa etária regular. Quando retomei os estudos, eu não tinha ânimo para frequentar uma escola tradicional por mais dois anos. Então, decidi fazer o curso supletivo, concluindo dois anos em um ano.

Terminado o Ensino Médio, passei a me preparar para o vestibular. Fui aprovado para o curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 1994. Quando me matriculei na faculdade, já trabalhava e tive de conciliar trabalho e estudo. Além disso, no segundo período do curso, casei-me com uma pessoa maravilhosa, mas isso acabou sendo uma dificuldade a mais para mim, contudo não o suficiente para atrapalhar o meu sonho.

Os anos de faculdade foram de dúvidas, pois, mesmo querendo me ingressar no magistério, o meu emprego da época era, em curto prazo, mais vantajoso financeiramente do que a docência. Por isso, só me iniciei na educação após a demissão da instituição financeira em que trabalhava, pois não havia mais motivos para adiar o propósito de estar em sala de aula.

### **1.3 A docência**

A minha primeira experiência profissional, na educação, foi como diretor de uma escola infantil. Era uma escola pequena, de bairro e muito precária. Trabalhei lá por oito anos, tempo suficiente para começar a contribuir com mudanças positivas na realidade daquela escola.

A experiência como diretor de escola foi muito árdua, mas também gratificante. Árdua por ser em uma escola sem boa estrutura e muito carente de recursos. Não obstante, o nosso trabalho fazia muita diferença na vida das crianças

que a frequentavam. Os recursos, por serem muito escassos, limitavam as melhorias de que a escola necessitava e interferiam também no seu crescimento. Tudo era realizado com muito esforço e doação de todos.

O meu objetivo inicial foi dar uma nova “cara” à escola. Primeiro, com esforços para melhorar a qualidade de ensino, com os recursos que tínhamos disponíveis. Ao mesmo tempo, comprometi-me a melhorar o salário e as condições de trabalho para as professoras que não tinham a carteira de trabalho assinada nem recebiam o piso salarial da categoria. Não foi uma tarefa fácil, mas, quando me demiti, acredito que deixei um horizonte mais amplo para a equipe da qual fiz parte.

A parte gratificante dessa experiência foi o ótimo relacionamento com a equipe e o carinho que recebia das crianças. Lidar com os pequenos é surpreendente, porque, no trato com as crianças, têm-se verdade, sinceridade, amizade. Eu me sentia amigo de todas as crianças e me dava a liberdade de sentar no chão, brincar como um menino e não me cobrar por estar sendo infantil ou por estar me expondo a pequenos deleites que só os pequenos sabem apreciar. Confesso que me sentia à vontade entre os alunos. Não foi fácil aceitar que o meu tempo ali havia chegado ao fim, mas foi necessário tocar a vida adiante.

Nessa mesma época, trabalhei também na rede estadual de ensino de Minas Gerais, como professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Essas duas experiências foram encerradas quase que ao mesmo tempo. Decidi me demitir da escola infantil após conseguir implantar o Ensino Fundamental 1 e conseguir autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental 2, pois estava decidido a abandonar a carreira de docente. Menos de dois mais tarde, resolvi também me exonerar do meu cargo de professor do Estado.

A exoneração do Estado, por sua vez, aconteceu após eu tomar posse no cargo de professor na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Eu havia me demitido da escola particular e tinha decidido deixar a educação, contudo fui convocado para assumir o cargo de professor municipal e aceitei o posto.

Mesmo querendo mudar de área, resolvi fazer uma experiência em uma rede que tinha boas referências entre os colegas de trabalho. Não fazia sentido para mim recusar a oferta naquele momento, correndo o risco de me arrependeu depois.

Para a minha surpresa, as condições oferecidas pela Prefeitura eram melhores do que as do Estado. Diante disso, acabei por atrasar a minha decisão de

sair da educação. Após um ano lecionando na rede municipal, optei por me exonerar da rede estadual e passei a fazer extensão de jornada na Prefeitura.

Uma vez trabalhando na rede municipal, pensei que poderia continuar professor, mas algumas dificuldades pareciam inerentes à profissão e não a uma rede em si. Isso fez com que o meu desejo de largar a docência continuasse e segui aguardando apenas uma oportunidade para esta mudança. Nesse ínterim, já estava totalmente desmotivado e desanimado com o meu futuro na educação. Eu já completava 7 anos na docência.

#### **1.4 A reviravolta**

A grande mudança teve origem na fusão de estudos e profissão. Mesmo sem motivação e sem ânimo, eu continuava na rede municipal de ensino só esperando um momento oportuno para deixar a educação definitivamente. Foi quando surgiu a oportunidade de fazer a especialização *lato sensu* em Residência Docente, no Centro Pedagógico da UFMG (CP), com apoio da Prefeitura de Belo Horizonte.

Assim que tomei conhecimento do curso, decidi que deveria fazê-lo. Motivos para isso não faltavam. Primeiro, por ser da UFMG. Os meus olhos sempre brilham quando o assunto é essa Universidade. Depois, porque era uma oportunidade de aperfeiçoar a minha prática pedagógica. Não hesitei com a chance de encontrar uma motivação extra para continuar em sala de aula. Eu esperava poder mudar a minha trajetória como professor da educação básica. Daí, acreditei que o curso faria a diferença na minha carreira e seria oportunidade ímpar de crescimento profissional.

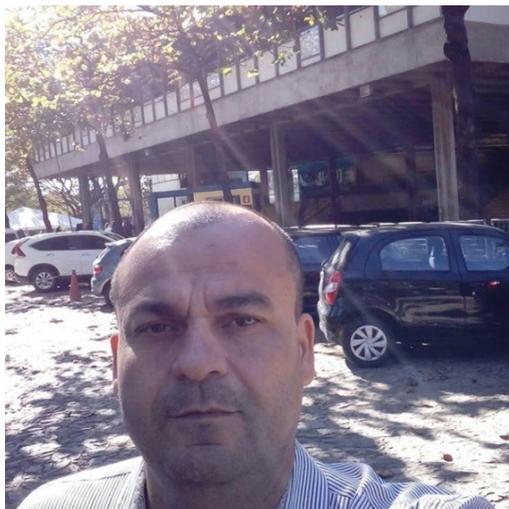
Difícil foi segurar a ansiedade à espera do sorteio, meio pelo qual os professores da Rede foram selecionados. Talvez, preferisse entrar por uma seleção. Não por ser fácil, mas por saber que o esforço pessoal seria um diferencial na disputa. Poder me preparar e fazer um texto era menos desesperador do que contar com a sorte. Não obstante, a sorte sorriu para mim. No dia do resultado, foi muito bom encontrar o meu nome na lista de classificados. Foi uma grande emoção!

Passado o medo de ficar de fora, seguiu-se a expectativa de matrícula. Juntar documentos, comparecer ao CP para dar entrada ao processo, receber o aval para frequentar as aulas. Essas foram etapas em que se misturaram diferentes emoções e que trouxeram de novo o friozinho na barriga da época do vestibular. Senti-me

desafiado e motivado ao mesmo tempo. Tinha certeza de que algo bom estava acontecendo. Eu estava de volta à “minha” UFMG. E isso vale muito para mim.

Este registro mostra o dia da entrega de documentos na secretaria do Centro Pedagógico da UFMG, para a efetivação da matrícula na pós-graduação.

**Figura 2 – Dia da matrícula no CP/UFMG**



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

O ingresso na pós-graduação, vinte anos após a graduação, foi uma experiência maravilhosa para mim. A começar pela aula inaugural, realizada na Faculdade de Educação da UFMG, que focou muito em tecnologia, sem deixar de despertar o interesse de quem faria a Residência.

**Figura 3 – Lançamento da parceria PBH-UFMG**



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Após a palestra, os residentes foram convidados a se reunirem no Centro Pedagógico para a apresentação do curso e dos professores responsáveis. Logo em seguida, fomos divididos por disciplinas e tivemos a oportunidade de conhecer os colegas da área de Língua Portuguesa, que seriam os companheiros de trabalho, assim como as professoras orientadoras.

Como fora no processo seletivo, nesse dia, diferentes sentimentos se agitavam dentro de mim. Junto com um frio na barriga, havia uma alegria, uma satisfação de poder retornar à UFMG e continuar meus estudos, interrompidos há muito. Algo me fazia acreditar que eu estava certo, pois uma nova etapa de sucessos estava começando. Foi assim que subi as escadas do CP para retornar à sala de aula como aluno.

No nosso primeiro encontro de área, pudemos falar sobre as expectativas, os sonhos, as dificuldades e projetos, como também relatar um pouco sobre a nossa prática docente. Começava ali o compartilhar de alegrias e frustrações, sonhos e medos de cada um de nós. Aos poucos, fomos nos tornando cúmplices e parceiros: eu, Aílton, Carla, Cristina e Lívia. Esse grupo inicial acabou sofrendo mudanças com a saída de uma residente, devido a regras de acesso ao curso, e a chegada de uma nova colega, a Graziela, que se juntou a nós um mês após o início das aulas. Mais tarde, houve uma desistência e ficamos com um participante a menos.

**Figura 4 – Primeira reunião da equipe de língua portuguesa**



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Ao longo do Residência, no CP, percebi que tinha feito a escolha certa. Poder presenciar a realidade de uma escola que, ao mesmo tempo, era parecida com a minha e tão diferente também, me proporcionou a reflexão sobre o que seria aplicável à minha realidade e o que deveria ser incorporado à minha prática pedagógica. Várias possibilidades surgiram e me fizeram repensar o meu papel de professor. Foi possível perceber que não há espaço escolar ideal, sem problemas. Observei que há problemas distintos, como também similares aos que enfrento no meu dia a dia, como professor. Talvez, a abordagem deles seja o grande diferencial.

#### **1.4.1 Vivências nas salas de aula do CP**

Acompanhar as aulas ministradas no CP, e algumas vezes, compartilhar a docência, me permitiu estabelecer uma comparação da minha prática de sala de aula com outras diferentes, as quais não só são possíveis, como também produtivas.

Às terças-feiras, acompanhei as aulas de língua portuguesa ministradas pela professora Renata, nas turmas de 7º anos. Na oportunidade, pude observar a sua prática pedagógica e compará-la com a minha e trocar experiências com a professora. Muitas foram as vivências que serviram de inspiração para o meu fazer docente, no dia a dia, com meus alunos, na escola onde atuo.

A oportunidade de conhecer a rotina escolar de uma escola pública federal foi uma experiência enriquecedora. Primeiro, eu tinha o desejo de saber como era o cotidiano de uma instituição assim, pois as escolas federais são reconhecidas como instituições de qualidade, que prezam pelo bom ensino e têm autonomia para experimentar metodologias baseadas em suas próprias pesquisas ou de outrem. Ademais, eu tinha a curiosidade de descobrir se havia um segredo por trás do sucesso destas instituições. Estar ali era, por assim dizer, a chance de desvendar os mistérios, se esses realmente existissem.

Descobri que não havia nada de surreal e, sim, o que deveria ser o básico em toda escola: profissionais sensíveis e qualificados, com dedicação exclusiva; equipe colaborativa, diálogos incessantes; apoio e recursos financeiros (esses últimos, nem sempre na medida adequada); autonomia para realização do trabalho pedagógico; foco na formação humana; e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Mas havia outra curiosidade. E esta dizia respeito ao corpo discente. O que esses alunos tinham de diferente? Seriam alunos superdotados? Para minha surpresa, não! Há algum tempo o processo seletivo do CP/UFMG se dá por meio de sorteio, o que faz com que o grupo de estudantes seja ainda mais heterogêneo. Assim, as turmas são compostas por pessoas de diferentes níveis culturais, sociais e intelectuais. Não se escolhem os melhores alunos por meio de um processo seletivo. Dessa forma, pode-se dizer que, guardadas as devidas proporções, o público, quando ingressa na escola, não difere muito do da escola pública municipal onde trabalho, sendo perceptível a existência, em menor escala, de problemas comuns à maioria das escolas: alunos desinteressados, falta de acompanhamento escolar por parte de algumas famílias, atividades incompletas, etc.

Com base no que observei no Centro Pedagógico, pude compreender que é possível fazer um escola pública gratuita e de qualidade para todos os sujeitos, o que não quer dizer que seja uma tarefa simples, fácil ou um objetivo de curto prazo. Mas, de fato, é possível.

**Figura 5 – Vivências nas salas de aulas do CP: momento de leitura**



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

**Figura 6 – Vivências nas salas de aulas do CP: biblioteca**



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

**Figura 7 – Vivências nas salas de aulas do CP: campanha comunitária**



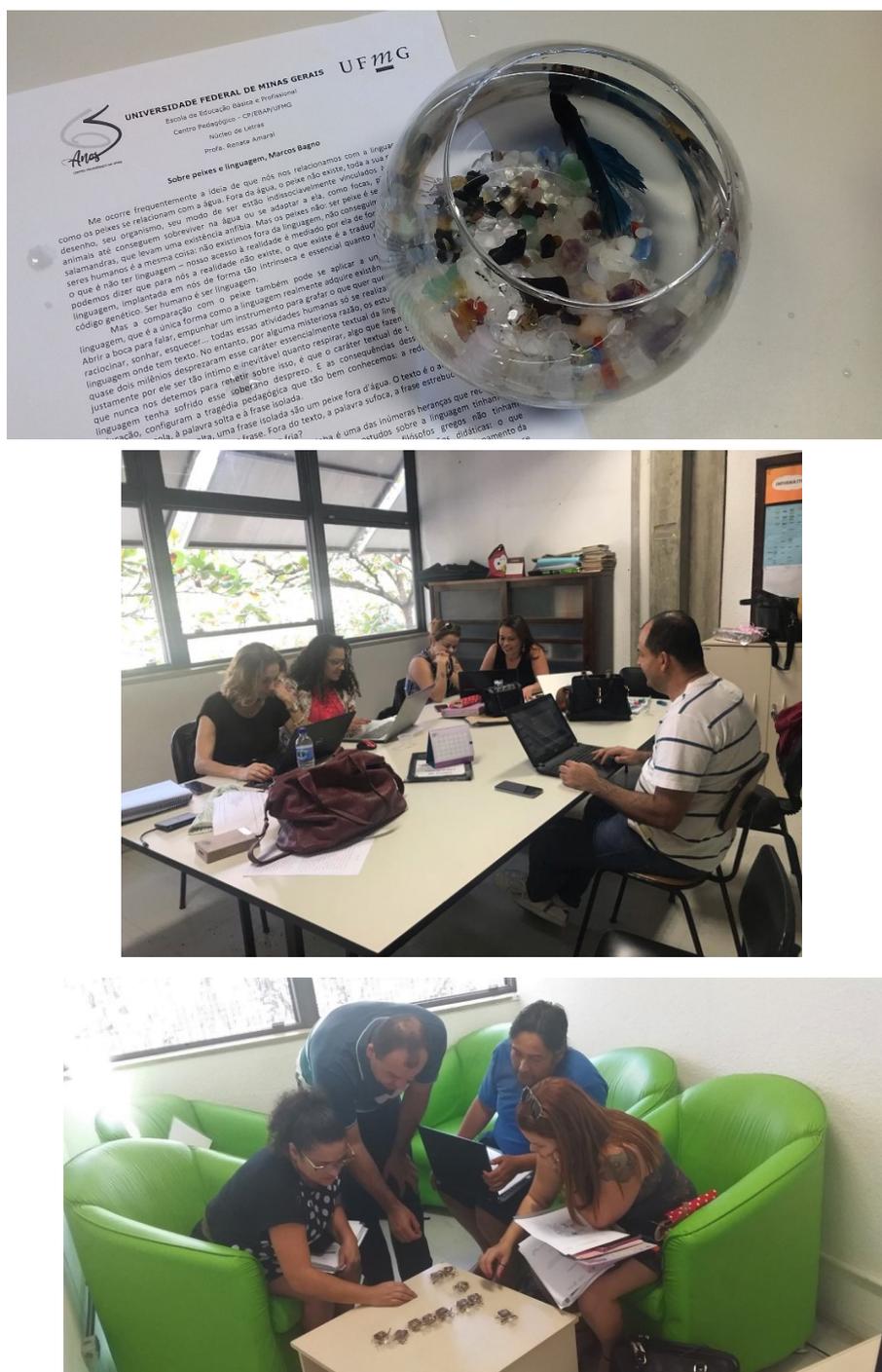
Fonte: arquivo pessoal, 2018.

#### **1.4.2 As discussões teóricas no CP**

Além da vivência em sala de aula, o curso oportunizou o desenvolvimento de meu pensamento crítico. O estudo de teorias importantes para fundamentar o fazer docente diário, a socialização de experiências de sucesso em diferentes escolas e níveis de ensino, como podemos observar, nestes registros, em que discutíamos a

nossa participação no Congresso Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo e o papel do trabalho docente na educação básica, foram experiências ímpares proporcionadas pelo curso.

**Figura 8 – Momentos de trabalho coletivo, área de LP**



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

### 1.4.3 Seminários temáticos coletivos

Os Seminários Temáticos, comuns a todos os residentes de todas as áreas do conhecimento do curso de Residência Docente, trouxeram grande contribuição para todos nós. Além de nos possibilitar um encontro com todos os cursistas do Residência, esses encontros oportunizaram momentos de reflexão, discussão, informação e conhecimento. No total, foram 14 Seminários Temáticos, que abordaram estes temas:

- Oficina Puxando os fios da Memória – Profa. Soraia Freitas Dutra.
- Projeto de Ação – Profas. Cláudia Sapag Ricci e Zulmira Medeiros.
- Projeto de Ação 2 – Profa. Zulmira Medeiros.
- Gestão Escolar – Aciléia Diniz Carvalho Castro e Prof. Sander Matos.
- Ler os livros e os leitores: práticas de leitura literária e formação de leitores na escola – Profas. Eliana Guimarães, Maria Elisa Grossi e Patrícia Barros.
- Espaços não formais de aprendizagem – Profa. Tânia Margarida Lima Costa.
- Trabalhos Interdisciplinares – Profas. Ana Rafaela e Ana Cristina.
- BNCC: pressões, dilemas e escolhas no processo de elaboração de um currículo prescrito – Profa. Cláudia Sapag Ricci.
- Infância e Cidade – Prof. Tulio Campos.
- Cartografias Cotidianas – Profa. Silvia Amelia.
- Residência 2020 – Profas. Tânia Margarida Lima Costa e Cláudia Sapag Ricci.
- Normalização TCC – Raquel Miranda Vilela Paiva.
- Autoria – Profa. Cândia Sapag Ricci.
- Pesquisa como Ensino – Profa. Cláudia Sapag Ricci.

Entre esses Seminários, destaco “Ler os livros e os leitores: práticas de leitura literária e formação de leitores na escola”, conduzido pelas professoras Eliana Guimarães, Maria Elisa Grossi e Patrícia Barros, porque foi um momento de muito

deleite e aprendizado. As preletoras conseguiram ministrar uma aula de literatura aplicável a todas as idades, com maestria e leveza. Foi um daqueles encontros em que os participantes lamentam o término e aguardam com expectativas uma próxima apresentação.

#### **1.4.4 Outras vivências**

Foram várias as oportunidades de aperfeiçoamento e de acesso à cultura, arte e lazer, e de discussão sobre o potencial dos espaços ditos não formais de aprendizagem para a formação dos sujeitos e abordagem escolar. Ao longo do curso, os cursistas de Língua Portuguesa puderam participar de, pelo menos, 11 eventos promovidos pelas coordenadoras da área, conforme descrição abaixo:

- 11/08/18 – Aula inaugural.
- 28/08/18 – Museu de Artes e Ofícios.
- 23/10/18 – Oficina de Confeção de Livro Artesanal.
- 24/11/18 – Oficina de Animação com Smartphone.
- 22 a 24/10/18 – Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas (FEBRAT – 2018).
- 02 a 05/07/19 – Congressos Internacional de Interacionismo Sociodiscursivo – Porto Alegre/RS.
- 11/07/19 – Exposição na Casa Fiat de Cultura.
- 05/09/19 – Oficina de HQs – Afonso Andrade.
- 07/09/19 – Inhotim – Valencianas.
- 01/11/19 – Teatro – Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB).
- 21 a 23/10/2019 – Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas (FEBRAT – 2019) .

De todos esses eventos, gostaria de destacar dois: a FEBRAT, promovida pelo CP, e a Oficina de Encadernação Artesanal.

A participação na FEBRAT foi uma vivência única. Trata-se de uma feira científica, que tem por objetivo divulgar trabalhos de alunos dos ensinos fundamental e médio, orientados por seus professores. O destaque vai para o caráter científico da

Feira e dos trabalhos apresentados, ressaltando o importante papel de pesquisador que professores e alunos podem assumir.

Essa feira me proporcionou conhecer a produção de alunos de vários estados do Brasil e perceber que é possível produzir conhecimento de alto nível em situações iguais às que vivemos cotidianamente em nossas escolas. Estes registros foram feitos nas feiras de 2018 e 2019:

**Figura 9 – FEBRAT 2018**



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

**Figura 10 – FEBRAT 2019**



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Já a participação na oficina de Confecção de Livro Artesanal foi decisiva para instrumentalizar a pesquisa que coloquei em prática, em sua fase inicial e mais ampla, bem como um momento de experienciar novos modos de trabalhar o suporte textual livro com os alunos.

Estes registros mostram um pouco da riqueza desta Oficina de Encadernação Artesanal, ministrada pela profa. Letícia Santana:

**Figura 11 – Conjunto de imagens da “Oficina de Confecção de Livro Artesanal”**



**Fonte: Profa Renata Amaral, 2018.**

### 1.4.5 Participação em congresso

Ao mesmo tempo em que tudo isso estava acontecendo, como venho relatando, havia ainda a expectativa e preparação para participar do VI Encontro Internacional do Sociointeracionismo Discursivo (ISD), em Porto Alegre/RS, anunciado desde o início do curso pelas professoras Renata e Rosane. Inicialmente, pareceu-me algo inacreditável. Quando percebi que era realidade, veio o medo; depois, a dúvida. Era a primeira vez que eu e meus colegas apresentaríamos um trabalho acadêmico em um evento como este. Por isso, para nós, residentes, era algo muito distante. Digo nós porque foram muitas as confidências entre os residentes, fora do olhar das professoras. Confesso que foram dias, meses de angústia, mas aconteceu de forma fantástica. Mais uma vez a professora Renata Amaral, nossa orientadora, estava certa. Foi incrível.

A viagem à gelada terra gaúcha nos proporcionou não só a apresentação de nossos trabalhos, mas também a oportunidade de discutir sobre eles com outros interlocutores, de conhecer o trabalho de pesquisas de professores de diferentes lugares, que tinham em comum a adoção de um referencial teórico: o Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), que compreende língua/linguagem numa perspectiva interativa e social. Tudo isso era novidade para mim.

**Figura 12 – Conjunto de registros da visita a Porto Alegre**





Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Tão importante quanto a participação no congresso foi a convivência do grupo nos dias em que passamos juntos em Porto Alegre, na primeira semana de julho de 2019. Foram momentos de estreitamento de laços de amizade, de parceria e cumplicidade que se fortaleceram, também, nas horas de folga, nos almoços e nas visitas aos pontos turísticos da cidade. Nestas visitas, tivemos a chance de entrar na intimidade do poeta das “coisas simples”, que diz:

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!

(Mário Quintana, 1951)

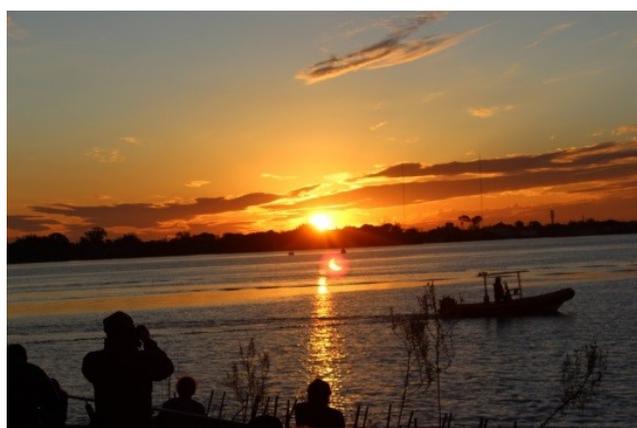
**Figura 13 – Visita à Casa Mário Quintana**



**Fonte: arquivo pessoal, 2019.**

Também tivemos a oportunidade de apreciar um raro eclipse solar, às margens do Rio Guaíba, para avivar o lado poético da vida.

**Figura 14 – Margem do Rio Guaíba/PA**





Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Acredito que levaremos essas lembranças para toda a vida, como um ponto alto do curso.

#### **1.4.6 O trabalho investigativo**

No primeiro semestre de 2019, cada residente elaborou um Projeto de Pesquisa para ser desenvolvido na sua escola de origem. No meu caso, a Escola Municipal Milton Campos, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, sobre a qual falarei mais adiante.

Depois de muitas leituras, observações e reflexões, o projeto foi aprovado. No segundo semestre do referido ano, a ação docente foi realizada e a pesquisa foi desenvolvida, tendo como público-alvo os meus 82 alunos, de 3 turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

A priori, o trabalho foi intitulado “Retextualização: uma nova voz, um novo texto” e teve como objetivo geral despertar o protagonismo dos alunos em suas produções textuais, por meio de práticas de retextualização de uma narrativa fílmica para história em quadrinhos. Entretanto, em seu curso, redirecionamos o trabalho para o que mais se iluminava, o uso da retextualização como recurso pedagógico

desencadeador da prática de escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O trabalho foi mais um vez recortado e, nesta fase final, apresentamos uma de suas facetas, que foi efetivamente desenvolvida: “Construção do esquema narrativo por meio da retextualização”. Desde sua fase inicial, realizamos 12 etapas, listadas a seguir:

- 1ª etapa: Apresentação da proposta de trabalho para os alunos.
- 2ª etapa: Revisão e apresentação de conteúdo: narrativa.
- 3ª etapa: Visita à exposição “Os Gigantes da Montanha – Grupo Galpão em: Do teatro aos quadrinhos” - Casa Fiat de Cultura.
- 4ª etapa: Leitura do livro “Os Gigantes da Montanha”, de Luigi Pirandello e da HQs homônima do Grupo Galpão.
- 5ª etapa: Debate sobre do mito e a HQ.
- 6ª etapa: Participação na Oficina de HQs, no CP – Professor.
- 7ª etapa: Apresentação do curta-metragem “La Luna”, da *Pixar Animation Studios*, reflexão e discussão sobre a obra.
- 8ª etapa: Atividade de reconto do curta-metragem “La Luna”.
- 9ª etapa: Realização da oficina de HQs – Artista plástico Guilherme Rincon.
- 10ª etapa: Retextualização do curta-metragem para HQ pelos estudantes.
- 11ª etapa: Realização da oficina “Confecção de Livro Artesanal” – Profas. Letícia Santana e Luíza Santana.
- 12ª etapa: Análise de todos os textos.

Dessas, as mais significativas para os estudantes, a meu ver, foi a visita à exposição “Os Gigantes da Montanha”, do Grupo Galpão, abrigada na Casa Fiat de Cultura, no Circuito Cultural de Belo Horizonte/MG. Além de conhecer o espaço e apreciarem a exposição, os alunos tiveram contato com uma retextualização real, em uso efetivo.

A exposição apresentou o percurso de recriação do mito “Os Gigantes da Montanha”, de Luigi Pirandello (1936), em peça teatral e, em especial, em história em quadrinhos. Ambas as retextualizações foram realizadas pelo Grupo Galpão, uma companhia de teatro de Belo Horizonte/MG. Essa exposição permitiu aos estudantes a compreensão dos processos criativos e da prática efetiva da retextualização na vida diária. Também puderam observar como a eloquência dos

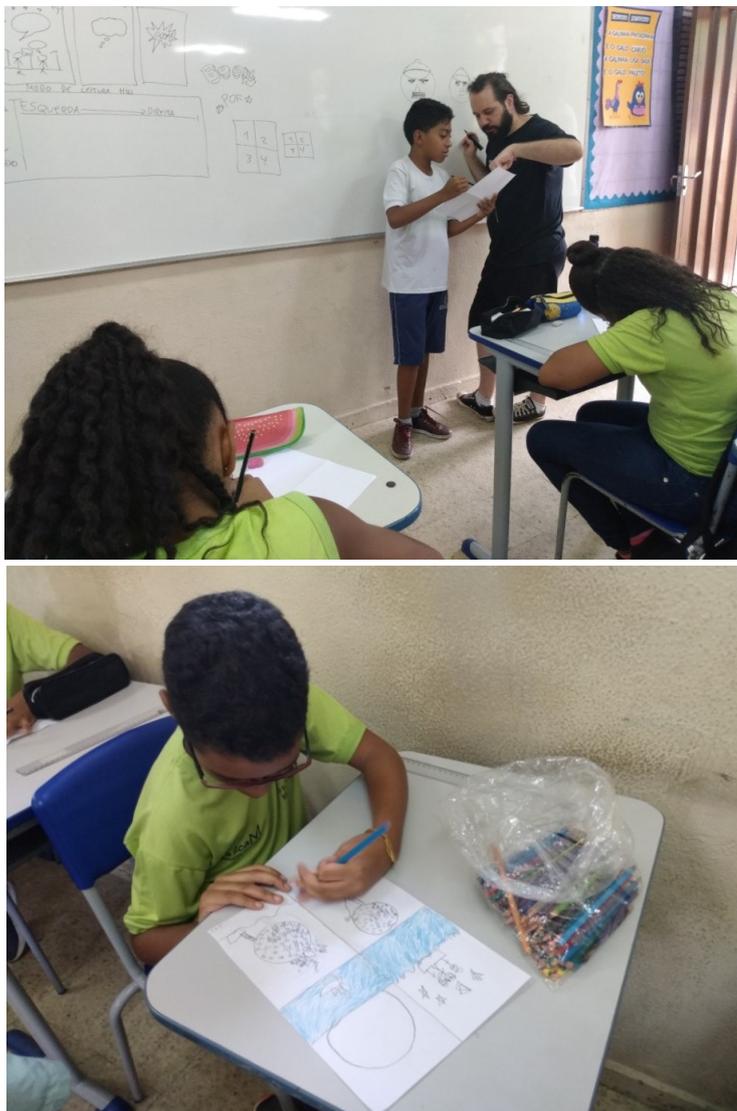
elementos da peça (roupas, maquiagens, músicas) são fundamentais ao espetáculo, possibilitando uma experiência sensorial e artística muito relevante para iniciar o nosso trabalho, como tentam mostrar estes registros:

**Figura 15 – Conjunto de registros da visita à exposição “Gigantes da Montanha”**



**Fonte: arquivo pessoal, 2019.**

A realização da Oficina de “Produção de HQs” com os estudantes, ministrada pelo artista plástico Guilherme Rincon, foi outro momento de muita aprendizagem, o que permitiu muita interação do grupo e despertou grande interesse da maior parte dos alunos, no desenrolar das etapas do trabalho. As imagens a seguir mostram um pouco desta interação.

**Figura 16 – Oficina de “HQs”**

Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Outra vivência intensa dos alunos foi oportunizada pela oficina de “Encadernação Artesanal de Livro”, ministrada pelas professoras Letícia Santana e Luiza Santana. Nela, os alunos aprenderam a técnica de encadernação manual, o que lhes permitiram a confecção de suas revistas, produto do processo de retextualização do curta-metragem em HQ, previsto na fase inicial do trabalho.

Estas fotografias registraram um momento da oficina:

Figura 17– Conjunto de registros da oficina de “Encadernação Artesanal”





Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Atualmente, meados do segundo semestre de 2020, em meio à pandemia causada pelo novo coronavírus e às incertezas de como serão os próximos dias, de como se configurará este ano, reviso estas minhas memórias, observo os textos produzidos pelos alunos e me sinto privilegiado pela oportunidade oferecida pela prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Oportunidade única de participar de um projeto de docência em uma instituição renomada como o Centro Pedagógico da UFMG.

Neste projeto, a adoção de um posicionamento dialógico entre professor e aluno, aliado à abordagem sociointerativista de ensino de língua materna, contribuiu para que o meu “olhar voltasse a brilhar pela educação”, permitindo-me rever minhas práticas em sala de aula e as possibilidades de desenvolver minha prática docente,

no âmbito da área das linguagens, para que seja possível desenvolver habilidades que contribuam para formação de estudantes leitores e produtores de textos em diversas práticas interativas.

Não tenho dúvidas de que, a partir de agora, redirecionarei minhas práticas de ensino, na escola pública, para ajudá-la a ser cada vez mais de qualidade, gratuita e para todos os cidadãos do nosso Brasil.

## 2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O Brasil tem conseguido relativos avanços no que diz respeito à educação, mas ainda vive uma dualidade. Se por um lado, o país está perto de consolidar a universalização do acesso à educação e teve homologada recentemente a última etapa da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC). Por outro, há o desafio de garantir qualidade para todos os estudantes, uma vez que o aumento de matrículas nas escolas públicas trouxe queda da qualidade de ensino. Além disso, em algumas faixas etárias, não há oferta de vagas suficiente para a demanda da população, o que foi acentuado com a implantação do ensino remoto imposto pelo distanciamento social devido à pandemia do coronavírus.

Em meio a conquistas e desafios da educação brasileira, destaca-se o papel do professor e da escola pública. Constantemente atacados pela opinião pública e mais ainda por pessoas dos mais diversos segmentos que não têm interesse numa educação pública de qualidade, tanto o professor como a escola são dois pilares de sustentação da educação no Brasil.

Muitas vezes, a escola pública é o lugar de amparo e aconchego. Para muitos, ela é a extensão do lar; para outros é o “point”, o lugar de encontro com os amigos, o espaço de cultura e lazer.

O professor, por sua vez, exerce um papel fundamental na vida dos alunos. Ele contribui para a formação do cidadão consciente dos seus direitos e deveres, ajudando no desenvolvimento social da nação.

Apesar da dedicação e empenho, os professores têm sofrido ataques de todos os lados. Eles são criticados dentro e fora da escola, por resultados inexpressivos a cada ano. Perplexos, eles, às vezes, têm a sensação de impotência e não entendem por que não alcançam integralmente os seus objetivos.

No entanto, podemos afirmar que essa responsabilidade não pode ser atribuída somente ao professor. A escola tem um importante papel na construção de cidadãos críticos, humanos e participativos, além da responsabilidade de ensinar a ler e escrever, contudo ela sofre impactos de um ensino tradicional que ainda persiste, arraigado no sistema.

No caso do ensino de língua portuguesa, é o que Azevedo e Tardelli (2004) *apud* Soares (2013) chamam de vertente tradicional, que prioriza o conteúdo da

gramática. No âmbito do ensino de produção textual, há uma abordagem do texto que o entende como produto e não como processo (SOARES, 2013). Citando Badger e White (2000, p. 153), Soares (2013) afirma que “A abordagem do texto como *produto*, em linha com a vertente tradicional de ensino, enfoca a escrita a partir do conhecimento linguístico do aluno, privilegiando o uso apropriado do vocabulário, da sintaxe e dos elementos coesivos”. (Grifo do autor). Por outro lado, no texto como processo, há sempre em mente o contexto de produção, em que se privilegia as habilidades linguísticas do aluno: o planejamento, a seleção de ideias, a revisão e a editoração.

Com base nas orientações deste trabalho, esta pesquisa, *Construção do esquema narrativo por meio da retextualização*, propõe uma perspectiva metodológica nas práticas da escrita que dê suporte ao aluno antes de ele produzir o seu texto, fazendo-o ter contato com textos relacionados não só ao tema proposto, mas também ao mesmo gênero e à mesma tipologia textual. Também é importante discutir os textos com os estudantes e possibilitar a mediação do professor no processo da escrita.

## **2.1 Especificações desta pesquisa**

A questão que levantamos nesta pesquisa diz respeito à utilização da retextualização nas aulas de produção textual, com o objetivo de avaliar em que medida a retextualização de textos narrativos em outros textos narrativos pode contribuir para que os estudantes do ensino fundamental se apropriem do esquema narrativo.

A nossa hipótese é que a prática da retextualização dessa forma possa favorecer a apreensão dos alunos de como o esquema narrativo pode ser construído, de modo que eles internalizem seu funcionamento.

O processo de análise consiste na comparação das categorias da narrativa do curta-metragem “La Luna” com as categorias da narrativa das HQs produzidas pelos alunos, a fim de verificar a adequação da construção do esquema da narrativa, observando se os textos de cada participante apresentam ou não os elementos e as fases da narrativa.

## 2.2 Organização do trabalho de pesquisa

Esta pesquisa investigativa está organizada em 1. “Introdução à pesquisa”, 2. “Fundamentação teórica”, 3. “Percurso metodológico”, 4. “Análise e interpretação dos dados” e 5. “Considerações finais”.

Em “Apresentação da pesquisa”, descrevemos qual o objeto de pesquisa, suas especificações e sua organização.

Em “Fundamentação teórica” apresentamos as teorias que fundamentaram o trabalho investigativo, articulando-as de modo a sustentar a investigação. Foram destacados alguns teóricos e algumas concepções, como Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart (1999, 2006); Língua e Linguagem, por Antunes (2010), Multimodalidade, por Ribeiro (2013) e Retextualização, por Matêncio (2003).

No capítulo que trata do “Percurso metodológico”, delineamos o percurso do desenvolvimento do trabalho, realizado em doze etapas, detalhamos o campo e os sujeitos da pesquisa, procedimentos realizados, instrumentos de coleta de dados e a metodologia utilizada na análise dos textos.

Na “Análise e interpretação dos dados”, apresentamos a proposta de produção textual aos estudantes, informamos sobre a ficha técnica da obra “La Luna”, analisamos, baseando-nos em Bronckart (1999) e Antunes (2010) *apud* Rocha (2018), as categorias da narrativa do curta-metragem, destacando os elementos e as fases da narrativa, e, por fim, analisamos a ocorrência da estrutura narrativa nos textos produzidos pelos alunos com a da obra.

Nas “Considerações finais”, refletimos sobre a utilização da retextualização como um recurso pedagógico capaz de favorecer a apreensão dos alunos de como o esquema narrativo pode ser construído.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, construímos o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, apresentando de modo articulado as concepções assumidas para o desenvolvimento deste trabalho investigativo, que têm como base Bronckart (1999, 2006), Marcuschi (2008), Antunes (2010), Ribeiro (2013) e Rocha (2018).

#### **3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo**

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem se dedicado à revisão das teorias de aprendizagem, com o intuito de construir novas sistematizações e abordagens de ensino, que focalizem a interação entre os sujeitos. Essa teoria foi desenvolvida por Jean-Paul Bronckart e tem como base os estudos de Lev Semenovitch Vigotsky. De acordo com o próprio Bronckart, a sua teoria não é uma corrente propriamente linguística, nem psicológica ou sociológica, mas “uma corrente da ciência do humano” (Bronckart, 2006 *apud* Veçossi, 2014).

##### **3.1.1 Língua, Linguagem e multimodalidade**

Para Bronckart (1999), a linguagem nasce do processo de semiotização e se organiza em discursos e em textos.

Ao refletirmos sobre as concepções de língua e linguagem que subjazem a este trabalho, admitimos os pressupostos destacados por Marcuschi (2008) de que a língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não transparente e indeterminado sintática e semanticamente, não sendo um simples código autônomo, pois sua autonomia é relativa e recebe sua determinação por um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva. Para Marcuschi (2008), a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas.

Deste modo, assim como Marcuschi (2008), entendemos a língua como um sistema, um objeto concreto, mas que não está pronto e acabado. No âmbito da cognição, compreendemos a língua como um sistema aberto, flexível e criativo; e,

do ponto de vista social e histórico, entendemos que a língua é sensível à realidade na qual se insere, ao seu contexto de uso. Nas palavras de Marcuschi (2008), “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Nesta perspectiva, o sistema linguístico se transforma em linguagem quando colocado em uso efetivo por seus falantes, possibilitando a comunicação humana verbal.

A respeito do caráter multimodal de um texto, Ribeiro (2013), com base nos estudos de Kress e Van Leeuwen (1998), defende a ideia de que todo texto é multimodal:

Todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado, em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal. Um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer. (RIBEIRO, 2013, p. 21)

A basear-nos nessa concepção da autora, estamos entendemos que os gêneros textuais curta-metragem e HQs são essencialmente multimodais.

### 3.1.2 Texto

Em consonância com a concepção de língua e linguagem e multimodalidade que assumimos neste trabalho, estamos compreendendo que o texto é construído por meio da ação desenvolvida pelos interlocutores, mediante a atuação e influência de diversos fatores contextuais.

Com base em Bronckart, Antunes (2010, p. 30) *apud* Rocha (2018), independentemente da situação, a nossa interação se dá por meio de textos, pois todo texto se expressa por algum propósito comunicativo.

Sendo assim, um texto é um evento, no qual se implicam diversos aspectos, que Marcuschi (2008) sintetiza assim:

1. o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, discursos, ações etc.;
2. o texto é construído numa *orientação de multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;

3. o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma co-produção (co-autorias em vários níveis);

4. o texto compõe-se de elementos que *são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 80) (Grifos do autor).

Rocha (2018) argumenta a favor dessa concepção ampla de texto e destaca que podemos compreender um texto como “proposta de sentido”, que somente se efetiva na interação de seus interlocutores, devidamente situados. Trata-se de uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero textual, com potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e de mundo, como considerado por Rocha (2018), com base em Beaugrande (1997), Marcuschi (2008), Antunes (2010).

É importante destacar, também, que a multimodalidade é constitutiva de todo texto, como já dissemos, e é indissociável a ligação entre o texto e sua materialidade, como defende Roger Chartier (2001, p. 219) *apud* Ribeiro (2013, p. 22):

Em contraste com a representação do texto ideal e abstrato – que é estável por ser desvinculado de toda materialidade, uma representação elaborada pela própria literatura – é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor. (CHARTIER, 2001, p. 219).

Nesta perspectiva, estamos assumindo, neste trabalho, uma abordagem sociointeracionista, apoiada numa concepção multimodal do texto. Entendemos que língua/linguagem tem de estar baseada nas práticas de interação social, em determinada situação comunicativa, ampliada pela noção de multimodalidade. O texto, então, é concebido como o resultado da interação social, realizada com um objetivo específico, base sobre a qual o trabalho desenvolvido por meio da prática de retextualização de uma narrativa fílmica em HQs, em sala de aula, se assenta.

### **3.1.3 Retextualização e produção de texto na escola**

A atividade de retextualização possibilita a reflexão a respeito do uso de diferentes gêneros textuais, considerando a situação de produção e as esferas de

atividades em que eles se constituem e atuam. Daí ela pode proporcionar o desenvolvimento de um trabalho de leitura e produção de texto profícuo. (DE PAULA BOUZADA, ALVES DA SILVA E DA SILVA, 2013, p. 49).

É importante considerar ainda que a atividade de retextualização permite, além da escrita propriamente dita, o trabalho com outras habilidades imprescindíveis, tais como leitura e compreensão de textos, indispensáveis na e para a produção textual; o estudo de gêneros textuais; o aprofundamento de aspectos gramaticais e linguísticos do texto e o trabalho com a ortografia.

### **3.2 Narrativa**

Neste trabalho, seguiremos a estratégia de Rocha (2018), baseada em Bronckart (1999), mas, reorganizada e renomeada, a fim de obter um maior alinhamento do trabalho docente com a escrita do texto narrativo no ensino fundamental.

Abordamos os elementos e as fases que contribuem para construção do texto narrativo, sem a rigidez da linearidade e da marcação de todos os elementos que entendemos como básico, pois o texto é algo muito maior do que sua estruturação em si, embora ela seja essencial para sua construção.

Destacamos como elementos da narrativa: o narrador, os personagens, o tempo, o espaço e o enredo. E consideramos as seguintes fases da narrativa: a situação inicial, a complicação, o desenvolvimento, o clímax o desfecho e a coda.

#### **3.2.1 Narrativa por meio das Histórias em Quadrinhos (HQs)**

História em quadrinhos (HQs) é um gênero de texto que utiliza imagens em sequência para narrar histórias gráficas ou transmitir informações.

As HQs são um gênero muito popular entre crianças e adolescentes, por ser mais dinâmico e mais convidativo que outros gêneros, e tem um potencial para prender a atenção do leitor pelas imagens, pelo uso de balões e de outros recursos próprios do gênero. Ele tem obtido destaque em sala de aula como um recurso didático muito eficiente, capaz de despertar o interesse dos estudantes nas mais diversas disciplinas, sobretudo nas aulas de língua portuguesa.

Sendo assim, este trabalho tomará o curta-metragem “La Luna” como base para a produção textual de HQs por meio da retextualização, recurso didático que pode ser um facilitador para os estudantes na tarefa de produção textual.

### **3.3 Produção de textos narrativos na escola**

Um das tarefas essenciais da escola é ensinar a escrever. E essa tarefa precisa deixar de ser desenvolvida de modo artificial, descolado da realidade do aluno. Antes, ela tem de se aproximar das práticas de produção de texto do nosso cotidiano, de modo que o aluno perceba que o que ele aprende na escola é aplicável no seu dia a dia. É necessário criar uma interação entre as atividades escolares e as demais realizadas fora do ambiente escolar, de forma que a aprendizagem não seja um momento estanque, sem contexto com a vida.

O foco deste trabalho é a produção de texto narrativo, entretanto, destacando apenas a apreensão do esquema narrativo por parte dos estudantes. Isso será feito por meio da retextualização de um curta-metragem em HQs.

Como a nossa proposta de trabalho se pauta na interação, a ideia de trabalhar a retextualização do curta-metragem “La Luna” para HQs não é uma proposta vazia, ou seja, não se trata apenas de mais uma redação, para se obter uma pontuação na disciplina. Antes é uma proposta de produção de texto em que fica claro para os estudantes os objetivos para escrever o texto, quem é o seu interlocutor, o que escrever, quando e como escrever. Enfim, a atividade extrapola a questão de avaliação.

Quando se trabalha dessa forma em sala de aula, a pontuação das atividades fica em segundo plano. Ela pode e vai acontecer, mas não será o objetivo do texto, que passa a ser entendido como oportunidade de interação com um leitor real, um exercício prático e eficaz para adquirir a habilidade de escrever textos coerentes.

### **3.4 Perspectiva para análise dos textos**

Na análise dos textos que compõem o corpus desta pesquisa, o objetivo é compararmos as categorias da narrativa do curta-metragem “La Luna” com as categorias da narrativa das HQs produzidas pelos alunos, para verificarmos como os

estudantes construirão seus textos narrativos, a fim de buscarmos evidências de que a retextualização de um texto narrativo em outro texto narrativo pode favorecer a apreensão da construção do esquema narrativo.

A análise tem como foco os elementos e fases constitutivas da narrativa. Destacamos os elementos *narrador, personagens, tempo, espaço e enredo*; e as fases *situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax, desfecho e coda*.

Sistematizaremos a análise usando esta marcação: “S” (sim), “N” (não) ou “P” (parcial), de acordo com a retextualização do curta feita pelos estudantes, partindo da retextualização proposta nesta pesquisa, mas sem a expectativa de que os estudantes farão algo idêntico. Usaremos um quadro para os elementos da narrativa e outro para as fases da narrativa. Com base na sistematização desta análise, buscamos verificar como os alunos estruturaram a narrativa em suas produções e levantar indícios da eficácia do recurso da retextualização na produção de textos narrativos.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimentos desta pesquisa.

### 4.1 A pesquisa

Com esta pesquisa, buscamos investigar o uso da retextualização de textos narrativos em outros textos narrativos como elemento potencializador da apreensão do esquema da narrativa por parte dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Acreditamos que esta prática pode favorecer a assimilação dos educandos por entendermos que, para produzir determinado gênero textual e/ou sequência tipológica, antes, os sujeitos precisam ser expostos aos textos, ter familiaridade com eles.

Para esta pesquisa, com base na proposta de produção de texto do professor, os alunos retextualizaram o curta-metragem “La Luna”, um filme, em uma HQs, mantendo o enredo da história original, a fim de que fosse produzida uma coletânea de história em quadrinhos, que seria encadernada e doada para a gibiteca da escola. O cerne da proposta foi a mudança de gênero textual, não do enredo, para que pudessemos estabelecer a comparação das categorias da narrativa.

O *locus* de observação desta investigação foram as HQs produzidas pelos alunos, com base no curta-metragem “La Luna”. A comparação do esquema narrativo de “La Luna” com os dos alunos nos possibilitou observar como os estudantes estruturam suas narrativas ao retextualizarem o curta. Ao avaliarmos estes modos, tivemos evidências da apreensão do esquema narrativo por parte dos informantes.

Para alcançarmos nosso propósito, adotamos alguns procedimentos e realizamos 12 etapas de trabalho, como apresentamos neste capítulo.

### 4.2 Objetivos

Ao desenvolvermos este trabalho, destacamos os seguintes objetivos específicos:

- apreender o esquema narrativo;
- apropriar-se do recurso da retextualização de textos;
- produzir textos narrativos adequados à tipologia;
- produzir textos em contextos reais de uso;
- ler histórias em quadrinhos;
- produzir histórias em quadrinhos;
- ler uma narrativa fílmica;
- promover a articulação de linguagens na e para a produção de textos;
- trabalhar com o suporte livro.

### **4.3 A escola campo e os sujeitos da pesquisa**

Nesta seção, apresentamos o local onde a pesquisa foi desenvolvida e descrevemos os sujeitos participantes dela.

#### **4.3.1 A escola campo**

O trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Milton Campos (EMMC), localizada no bairro Mantiqueira, na região de Venda Nova.

Fundada em 23 de março de 1976, a escola pertence à rede municipal de ensino de Belo Horizonte e, atualmente, possui um corpo discente com cerca de 1430 alunos, 76 professores e 50 servidores, entre funcionários da Caixa Escolar e acompanhantes de alunos de inclusão (dados de 2019). A Escola conta com o Ensino Fundamental completo (1º ao 9º ano) e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A escola pertence à Regional Administrativa de Venda Nova e faz parte do território VN-2, que compreende os bairros Jardim Comerciários, Maria Helena e as vilas Sesc e Mantiqueira. Segundo pesquisa realizada pelo “Monitora BH”, em 2016, esse território tem o quarto pior Índice de Vulnerabilidade da Juventude. Sua média de renda familiar é uma das mais baixas da capital. Além disso, o território tem alto índice de morte por violência, de abuso sexual e de gravidez precoce. A região também tem uma das piores ofertas de vagas para a educação infantil e não conta com escola de ensino médio. Das escolas pertencentes ao VN-2, a EMMC é a

escola com maior número de estudantes e a que tem o maior número de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família.

Apesar de um cenário nada animador, temos colhidos bons frutos devido à dedicação de profissionais comprometidos com o ensino, que realizam um trabalho árduo e têm conseguido ser uma referência positiva para a comunidade. Não podemos deixar de registrar o interesse dos alunos, que têm percebido o valor da escola na vida deles. Haja vista a participação dos estudantes em nosso trabalho. Eles se sentiram desafiados e importantes por se envolverem em um projeto da UFMG e se empenharam nas atividades que serviram de corpus para a nossa pesquisa, o que aponta que estamos no caminho certo.

#### **4.3.2 Os sujeitos envolvidos na pesquisa**

Para desenvolvermos a investigação pretendida, iniciamos os trabalhos com todos os estudantes das turmas de 6º ano escolar do ensino fundamental da EMMC, do turno vespertino, totalizando 82 alunos regularmente matriculados em 2019.

Desses alunos, 35 eram do sexo feminino e 47, masculino; eles tinham entre 10 e 14 anos de idade, sendo que 11 estavam repetindo o ano escolar. São alunos pertencentes, em sua maioria, à classe socioeconômica nível 4<sup>2</sup>. Muitos contam com a ajuda dos avós nas tarefas diárias e no acompanhamento escolar.

O trabalho investigativo com estes informantes justifica-se pelo fato de atender à demanda do curso de Residência de que seja desenvolvido um trabalho na escola de origem, na turma de atuação do cursista.

Para o desenvolvimento da pesquisa, houve diferentes organizações dos alunos, de acordo com os momentos de trabalho, com o espaço físico e com a atividade em questão. Para as aulas expositivas, oficinas e a apresentação de vídeos, houve alternância entre trabalhos individuais e trabalhos em grupo, ora em agrupamentos menores, ora maiores, com destaque para os trabalhos individuais, devido aos objetivos do projeto. Esses trabalhos, quase sempre, começavam com uma discussão sobre o tema a ser tratado, momento em que era possível perceber o

---

<sup>2</sup> <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

que os alunos sabiam sobre o assunto, quais eram as suas expectativas, suas hipóteses e como se posicionavam diante da proposta apresentada.

#### **4.4 Procedimentos e atividades realizadas**

Este trabalho investigativo, inicialmente, foi intitulado *Retextualização: um novo texto, uma nova voz*, título que foi usado no Projeto de Pesquisa definitivo, aprovado pelo Colegiado do Residência Docente. O propósito era realizar uma avaliação de desempenho dos estudantes, comparando produções textuais deles. Entretanto, não foi possível realizarmos estas duas etapas previstas no projeto: confecção de um gibi e a entrega do gibi à biblioteca da escola pelos estudantes. Além disso, os dados que conseguimos coletar lançaram luz sobre outro aspecto correlato ao desempenho dos discentes, que é a verificação do potencial da retextualização como recurso didático para produções de textos narrativos na escola. Em vista disso, redimensionamos o nosso objeto de estudo para averiguação do uso das práticas de retextualização. Então, o trabalho passou a ter como título “A construção do esquema narrativo por meio da retextualização”.

Nesse processo investigativo, foram realizadas várias atividades; algumas em sala de aula com o professor-pesquisador, outras com professores convidados, além de visitas orientadas em ambiente extraclasse. Ao todo, realizamos 12 etapas:

##### **1ª etapa:** Apresentação da proposta de trabalho para os alunos

A primeira etapa do projeto foi a apresentação do trabalho para os alunos participantes. Na oportunidade, eles tomaram conhecimento do projeto de pesquisa, da sua duração e do cronograma dos trabalhos. Foi um momento importante para aguçar a curiosidade dos estudantes e despertar-lhes interesse pelo trabalho, além de solicitar a anuência deles e dos familiares para que os trabalhos fossem usados no “trabalho do professor”.

**2ª etapa:** Abordagem dos gêneros e tipo textual

Antes de darmos início aos trabalhos de produção dos textos, fizemos um momento de discussão sobre os gêneros curta-metragem e HQs, bem como sobre o contexto de produção e circulação dos textos desses gêneros.

**3ª etapa:** Visita à exposição “Os Gigantes da Montanha – Grupo Galpão em: Do teatro aos quadrinhos - Casa Fiat de Cultura”

Convidamos os alunos para apreciarem a exposição “Os Gigantes da Montanha”, do Grupo Galpão, abrigada na Casa Fiat de Cultura, no mesmo período de início dos trabalhos desta pesquisa. Assim, os estudantes vivenciaram uma atividade cultural e de lazer e, ao mesmo tempo, tiveram contato com o mito de autoria do escritor italiano Luigi Pirandello, com a sua retextualização em peça de teatro e dessa para a retextualização em história em quadrinhos.

A visita proporcionou um aprendizado mais significativo a respeito do trabalho de retextualização. Os estudantes puderam perceber as semelhanças e diferenças entre as obras, bem como as características de cada uma e as diversas possibilidades de produção de um texto.

**4ª etapa:** Leitura do livro “Os Gigantes da Montanha”, de Luigi Pirandello

Após o primeiro contato com as obras “Os Gigantes da Montanha”, os alunos puderam ouvir a leitura do mito pelo professor-pesquisador, em sala de aula. A escolha de uma leitura coletiva se deu por questões de tempo e pela dificuldade de acesso às obras por parte dos estudantes.

**5ª etapa:** Debate sobre o mito e a HQs

Nesta etapa, foram feitas discussões a respeito das duas obras. Na oportunidade, os alunos puderam comparar os textos, observar as características de cada um, debater sobre as dificuldades de retextualização de um gênero para outro,

a (in) fidelidade com o texto original, as possibilidades de alterações da obra original, entre outras questões.

**6ª etapa:** Participação na Oficina de HQs, no CP – Professor

No dia 5 de setembro de 2019, foi promovida uma oficina de HQs via projeto de extensão Voos, que é desenvolvido com a EJA do Centro Pedagógico. A oficina foi ministrada por Afonso Andrade, coordenador do FIQ (Festival Internacional de Quadrinhos de Belo Horizonte), para o público do ensino médio de jovens e adultos. Essa oficina foi aberta aos alunos do curso Residência Docente, o que nos proporcionou a participação no evento.

**7ª etapa:** Apresentação do curta-metragem “La Luna”, da *Pixar Animation Studios*, reflexão e discussão sobre a obra

A exibição do curta-metragem “La Luna”, da *Pixar Animation Studios*, escrito e dirigido por Enrico Casarosa, em 2011, foi a etapa em que os alunos iniciaram o processo de produção de textos, que constituem o corpus deste estudo. O curta “La Luna” foi o texto-base para a retextualização dos estudantes. Essa exibição foi feita em sala de aula, na própria escola, e foi acompanhada de reflexão e discussão sobre a obra. Os estudantes analisaram vários aspectos da narrativa, comparando as características da narrativa fílmica e os seus recursos com as da narrativa tradicionalmente estudadas na escola.

**8ª etapa:** Atividade de reconto do curta-metragem “La Luna”

Após a exibição do vídeo e a discussão em sala, foi solicitada aos discentes uma atividade de reconto. O objetivo era analisar o entendimento dos alunos em relação ao curta-metragem, bem como proporcionar-lhes maior entendimento sobre a obra antes da retextualização para o gênero HQs.

**9ª etapa:** Realização da oficina de HQs – Artista plástico Guilherme Rincon

Para a produção da história em quadrinhos, foi ofertada para todos os participantes uma oficina de HQs, ministrada pelo artista plástico Guilherme Rincon, nas dependências da escola. Embora os alunos tivessem certa familiaridade com o gênero, julgamos importante oferecer-lhes uma formação que ampliasse o olhar deles sobre esse gênero textual.

A oficina aconteceu em três momentos. O primeiro foi no dia 25 de outubro de 2019. O segundo, no dia 1º de novembro de 2019. E o terceiro aconteceu no dia 28 de novembro de 2019. Em ambas as oportunidades, os alunos foram organizados em dois grupos, para que se tivessem um melhor aproveitamento da oficina e por causa da limitação de espaço físico.

**10ª etapa:** Retextualização do curta-metragem para HQs pelos estudantes

A etapa de retextualização do gênero curta-metragem para o gênero HQs pelos estudantes foi o ápice do projeto. Apesar da importância de todo o processo desenvolvido, essa etapa foi a concretização do trabalho proposto inicialmente. Todas as etapas anteriores, todo o aprendizado e experiências vividas, culminaram na produção da história em quadrinhos pelos estudantes, por meio da retextualização do curta-metragem “La Luna”. Percebemos grande expectativa dos estudantes para a chegada deste momento.

**11ª etapa:** Realização da oficina “Confecção de Livro Artesanal” – Profas Letícia Santana e Luiza Santana

Uma vez terminada a retextualização proposta aos alunos, restava a compilação dos textos dos estudantes para a organização de um livro artesanal. Como a ideia inicial era que cada aluno confeccionasse o seu exemplar, foi organizada mais uma oficina. Ministrada pelas professoras Letícia Santana e Luiza Santana, a oficina “Confecção de Livro Artesanal” foi um sucesso. Os alunos se envolveram muito, não apenas para a culminância do trabalho, mas também pelo interesse em desenvolver uma nova habilidade que lhes poderia ser útil fora do

ambiente da escola. Sem dúvida, essa foi uma das tarefas que mais motivou a participação dos estudantes.

### **12ª etapa:** Análise de todos os textos

Essa foi a etapa final deste trabalho investigativo. Por meio dela, foi possível analisar todo o processo investigativo, lembrar cada etapa e avaliar o trabalho, que foi significativo tanto para os alunos quanto para os professores-pesquisadores. A partir da análise, verificamos se os objetivos iniciais foram alcançados, o quanto a teoria foi importante para fundamentar o estudo; refletimos sobre os necessários recortes; e, sobretudo, identificamos indícios do quanto o trabalho como a retextualização de textos narrativos em textos de outros gêneros de mesma tipologia predominante pode favorecer a apreensão e a construção do esquema narrativo pelos estudantes.

#### **4.4.1 Instrumentos de coleta de dados**

Inicialmente, a proposta de retextualização foi apresentada para os 82 alunos de 3 turmas do 6º ao do Ensino Fundamental da EMMC, do turno vespertino. Embora o trabalho visasse alcançar todos, não conseguimos a participação de todo o grupo, dado ao alto índice de infrequência dos alunos. Desde a primeira atividade, observamos que o número de participantes sofreu queda.

À medida que o projeto foi se desenvolvendo, percebemos que a ideia de que seriam avaliados os trabalhos cujos autores tivessem participado de todas as etapas do projeto não seria viável, justamente por causa das ausências nas aulas ou a não participação em alguma atividade.

O processo de produção de texto teve seu início com a exibição e discussão sobre o curta-metragem “La Luna”. As sessões para assistirem ao filme ocorreram várias vezes em diferentes momentos, na tentativa de incluir todos. Repetição semelhante aconteceu com a realização das oficinas de HQs.

Na sequência dessas abordagens, os estudantes passaram efetivamente a retextualizarem o curta “La Luna” em HQs, mantendo o mesmo enredo do filme. Esta produção foi realizada em sala de aula, com o acompanhamento do professor e, em

alguns momentos, do artista plástico que ministrou a oficina. Os estudantes tiveram o tempo para desenvolver suas produções de, aproximadamente, sete aulas, tendo tido a oportunidade de revisar o texto. Aqueles que julgaram necessário puderam levar a produção para finalizar em casa. E todos a entregaram ao professor no prazo de três dias, sabendo que este material seria parte fundamental do trabalho do professor, na posição de cursista do Residência.

#### 4.5 Metodologia de análise dos textos

Antes de analisar os textos dos alunos, o pesquisador desenvolveu sua análise do curta-metragem “La Luna”, indicando os elementos e as fases da narrativa fílmica, tendo como base teórica Bronckart (1999) e em contribuições de Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972) *apud* Rocha (2018), e Antunes (2010).

Compreendemos que o ato de narrar consiste na articulação de ações, nas quais os personagens constituem-se em um determinado espaço à medida que o tempo passa. Seus elementos básicos são: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo. Além disso, a construção do esquema narrativo conta com determinadas fases por meio das quais a história se desenvolve. São situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax, desfecho e coda.

A *situação inicial* é momento em que se apresenta o “estado de coisas” em uma situação de “equilíbrio”, no sentido natural, corriqueiro, em que há a introdução do assunto e da razão por que a história é contada; identificação de personagens, tempo e lugar e atividades narradas, necessárias à contextualização da sequência de eventos. Por sua vez, na *complicação* o narrador efetivamente deixa de contextualizar e passa a contar o que aconteceu, introduzindo um conflito. Desse conflito, desencadeiam-se vários acontecimentos que vão caracterizando o discurso narrativo como tal. A essa fase, a terceira, damos o nome de *desenvolvimento*. Já o *clímax* pode ser entendido como o momento de maior drama, que indica a esfera em que os acontecimentos devem ser entendidos. É uma fase bastante enfatizada pelo narrador. Temos, também, o *desfecho*, etapa em que há a resolução do problema apresentado na complicação e o estabelecimento do estado de equilíbrio advindo dessa resolução. E podemos ter, ainda, a *coda*, que trata da síntese de

encerramento, avalia os efeitos da história e/ou retoma o tempo presente da interlocução.

A construção da narrativa pode estar ancorada em um tempo cronológico e psicológico, e em espaços, tais como lugar físico, onde as ações se realizam, o ambiente social, pelo qual circulam os personagens, e o espaço psicológico expressos pelos personagens. Entre os espaços são estabelecidas relações no nível do discurso narrativo, contribuindo para sua construção. No âmbito da narrativa, outros aspectos podem estar envolvidos em sua construção, mas, neste trabalho, focalizamos apenas os elementos e fases da narrativa.

Neste trabalho, para sistematizarmos o resultado da análise comparativa dos elementos da narrativa do curta com os elementos presentes nos textos dos alunos, usamos o QUADRO 1, cujas linhas indicam os elementos da narrativa: 1. Narrador, 2. Personagens, 3. Tempos, 4. Espaços e 5. Enredo. Já as suas colunas identificam, por sigla, o texto de cada participante da pesquisa, enumerados pelos códigos E1 a E30, para resguardarmos a identidade do participante. E, então, sinalizamos, para cada elemento, em cada texto: “S”, quando o elemento foi retextualizado pelo aluno; “N”, quando inexistente; e “P”, para uma retextualização incompleta.

**Quadro 1 – Elementos da narrativa**

Códigos dos alunos	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	E 16	E 17	E 18	E 19	E 20	E 21	E 22	E 23	E 24	E 25	E 26	E 27	E 28	E 29	E 30
	Elementos da narrativa																													
1. Narrador																														
2. Personagens																														
3. Tempo(s)																														
4. Espaço(s)																														
5. Enredo																														
	S	Sim	Elemento da narrativa completo para uma retextualização do curta-metragem.																											
	N	Não	Elemento da narrativa inexistente para uma retextualização do curta-metragem.																											
	P	Parcial	Elemento da narrativa incompleta para uma retextualização do curta-metragem.																											

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

Para sistematizarmos o resultado da análise comparativa das fases da narrativa do curta-metragem com as fases da narrativa presentes na retextualização dos alunos, usamos este QUADRO 2. Nele, as linhas indicam as fases da narrativa: 1. Situação Inicial, 2. Complicação, 3. Desenvolvimento, 4. Clímax, 5. Desfecho e 6. Coda; e nas colunas, como no quadro anterior, indicamos os textos dos informantes. Neste quadro, também, marcamos “S”, quando a fase da narrativa estava completamente representada na retextualização do aluno; “N”, se a fase da narrativa era inexistente; e “P”, para uma representação incompleta da fase da narrativa.

**Quadro 2 – Fases da narrativa**

Códigos dos alunos	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	E 16	E 17	E 18	E 19	E 20	E 21	E 22	E 23	E 24	E 25	E 26	E 27	E 28	E 29	E 30	
	Fases da narrativa																														
1. Situação inicial																															
2. Complicação																															
3. Desenvolvimento																															
4. Clímax																															
5. Desfecho																															
6. Coda																															
<b>LEGENDA:</b>	<b>S</b>	<b>Sim</b>	Fase da narrativa completa para uma retextualização do curta-metragem.																												
	<b>N</b>	<b>Não</b>	Fase da narrativa inexistente para uma retextualização do curta-metragem.																												
	<b>P</b>	<b>Parcial</b>	Fase da narrativa incompleta para uma retextualização do curta-metragem.																												

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

## **5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, apresentamos os resultados das análises dos textos produzidos pelos participantes desta pesquisa, que foram os alunos do 6º ano do ensino fundamental da EMMC. Para esta apresentação, dividimos este capítulo em duas seções. Na primeira, retomamos o contexto da proposta de produção de texto desenvolvida pelos estudantes; sintetizamos as informações técnicas do curta-metragem “La Luna”, que foi retextualizado pelos informantes; e propomos uma análise das categorias da narrativa do referido filme, as quais serviram de base para avaliação dos textos dos estudantes. Na segunda seção, mostramos os resultados da comparação do esquema narrativo de “La Luna” que propusemos com o esquema narrativo construído pelos alunos, tecendo comentários sobre esta comparação.

### **5.1 Análise dos textos que deram origem ao corpus**

A produção textual dos informantes foi orientada coletiva e oralmente pelo professor, seguida de exibição do curta-metragem, discussão sobre o filme e oficinas de produção de histórias em quadrinhos.

#### **5.1.1 Proposta de produção textual**

Os estudantes foram convidados a produzirem uma coletânea de histórias em quadrinhos para compor a gibiteca da escola. Para esta produção, os educandos utilizaram o curta-metragem “La Luna” como base para as suas retextualizações, mantendo o enredo do filme e mudando o gênero textual.

Juntamente com essa proposta, foi desenvolvido um trabalho extraclasse com os estudantes para que pudessem vivenciar uma prática interativa fruto da retextualização. Como destacado na metodologia deste trabalho, oportunizamos aos alunos uma visita orientada à exposição “Os gigantes da montanha”, que apresenta o processo de retextualização do conto de Pirandello em peça teatral e em HQs. Os discentes também participaram de uma oficina de produção de história em quadrinhos, para que pudessem se apropriar do contexto de produção e recepção

deste gênero textual; e abordamos a narrativa fílmica, nas esferas da interpretação e análise textual. Desenvolvidas essas atividades, os alunos deram início à construção de seus textos, que constituem o corpus deste trabalho.

### 5.1.2 Informações técnicas sobre o curta-metragem “La Luna”

O curta-metragem “La Luna”, de Enrico Casarosa, é o ponto de partida para a produção de texto dos estudantes, que tiveram como tarefa a retextualização da história, mantendo o enredo e mudando o gênero textual.

Na esfera cinematográfica, o curta-metragem retextualizado pelos informantes apresenta estas características:

**Quadro 3 – Ficha técnica do curta-metragem**

<i>La Luna</i>	
Roteiro e direção:	Enrico Casarosa
Produção:	Kevin Reher
Produtor executivo:	John Lasseter
Design de produção:	Bill Cone e Robert Kondo
Produtor executivo:	John Lasseter
Editor:	Steve Bloom
Elenco:	Krista Sheffler, Tony Fucile e Phil Sheridan
Estúdio:	Pixar Animation Studios
Gerente de produção:	A. J. Riebli III
Trilha sonora original:	Michael Giacchino
Design de personagem:	Enrico Casarosa e Daniel López Muñoz
Supervisor de iluminação:	Brian Boyd
Supervisor de animação:	Rodrigo Blass
Supervisor de efeitos:	Ferdi Scheepers
Gênero:	Animação
Duração:	6:53 min

Imagem:	Colorida
Produção:	Kevin Reher
Local:	Estados Unidos da América
Ano:	2011
Disponível:	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=CCQ9v6XXM6c">https://www.youtube.com/watch?v=CCQ9v6XXM6c</a>
Sinopse:	De acordo com a sinopse oficial, "La Luna" é "uma fábula atemporal sobre um menino que está crescendo em circunstâncias muito especiais" e "Uma grande surpresa aguarda o pequeno à medida que descobre qual é o singular trabalho de sua família".
Prêmios recebidos:	Indicação ao Oscar de Melhor Curta-Metragem de Animação e ao Annie Awards (principal prêmio da animação).
Cartaz de lançamento do curta-metragem:	 <p><a href="https://www.pixar.com/la-luna">https://www.pixar.com/la-luna</a>. Acesso em 29/09/2020.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa, 2020, com base nas informações do site: <https://www.pixar.com/la-luna>, acesso em 29/09/20; e na ficha técnica do curta-metragem, acesso em 29/09/20.

### 5.1.3 Análise das categorias da narrativa do curta-metragem “La Luna”

Em nossa análise do curta-metragem “La Luna”, buscamos apreender seus aspectos globais, ou seja, “o entendimento do texto como um todo” (ANTUNES, 2010, p. 65), para, então, identificarmos e delimitarmos os elementos e as fases da narrativa que estruturam o curta-metragem, com base em Bronckart (1999) e Antunes (2010) *apud* Rocha (2018). Entretanto, como ressaltam esses autores, não se trata de uma forma, na qual os textos dos estudantes terão que se encaixar e sim de um parâmetro de avaliação, necessário para se empreender o trabalho investigativo.

A obra “La Luna” pode ser considerada uma narrativa fílmica predominantemente imagética. A presença do narrador se dá por meios de alguns recursos, tais como: passagem das cenas, indicação de mudança de tempo, de lugar, de estado dos personagens, bem como pela própria sucessão dos fatos, entre outros. Os personagens, no curta-metragem, são: uma criança, um adulto e um idoso. Todos do sexo masculino, que assumem os papéis de filho/neto, pai/filho e pai/avô paterno, em uma composição intergeracional de ensinamentos de uma profissão, que deve ser metaforicamente lida pelos espectadores, embora esse ponto não tenha sido alvo de nosso trabalho.

O elemento tempo é muito singular no filme, uma vez que, seguindo uma ordem cronológica, ele aponta para o futuro, na figura do garoto que está aprendendo o ofício da família, mas faz um contraste de gerações, a do pai e a do avô, representando o passado. No presente, acontece o ritual de aprendizagem e iniciação da criança no trabalho tradicional da família. Este ritual tem a duração de algumas horas. Sendo iniciado logo ao cair da noite e finalizado já de madrugada.

Por sua vez, os espaços físicos da narrativa são o mar e o barco, este, meio de transporte dos trabalhadores; e a Lua, o espaço do trabalho propriamente dito. Tão importante quanto os espaços físicos em que a história se passa, é o espaço social, representado pelo trabalho, que é passado de geração a geração.

No enredo desta narrativa fílmica, temos a história de uma família que realiza um importante trabalho: o de mudança das fases da Lua, que tem grande influência sobre a Terra. Esse satélite influencia nas marés oceânicas, nas colheitas, na chuva, no aumento do dia sideral da Terra etc., conforme estudos no campo da Astronomia.

Metaforicamente, essa família é responsável pela mudança das fases lunares, logo ela é responsável pela mudança do tempo.

No curta-metragem, esse ofício é passado de geração em geração, de pais para filhos e, nesta narrativa, é ensinado ao garoto, que acompanha o pai e o avô pela primeira vez na realização do ofício. É interessante perceber que o garoto possivelmente dará continuidade ao tradicional trabalho familiar, mas que dará a ele a sua versão pessoal, como indica a cena em que ele se dirige ao depósito para buscar a ferramenta com a qual solucionará o problema e vira a boina do seu jeito, diferente da do pai e da do avô.

No QUADRO 4, apresentamos a nossa análise dos elementos da narrativa presentes no curta-metragem “La Luna”, definidos na metodologia deste trabalho.

**Quadro 4 – Quadro para análise: elementos da narrativa**

Elementos	Narrativa do filme “La Luna”
1. Narrador	Por ser uma narrativa fílmica predominantemente imagética, a presença do narrador se dá por meios desses recursos: passagem das cenas, indicação de mudança de tempo, de lugar, de estado dos personagens, bem como pela própria sucessão dos fatos, entre outros. Nessa perspectiva, há um narrador-observador no curta-metragem.
2. Personagens	Há três personagens: o menino (protagonista da história), o seu pai e o seu avô. Todos eles assumem dois papéis: filho/neto, pai/filho, pai/avô.
3. Tempo(s)	A narrativa apresenta um tempo cronológico, passando-se à noite. Esse tempo é marcado pelo mar escuro, pelo céu estrelado, pelo uso do lampião para clarear a água à medida que o barco se desloca. Contudo, a narrativa não acontece por toda noite, pois, quando os personagens estão prontos para retornarem para casa, a Lua está alta e imponente no céu, dando-nos a impressão de que vai reinar majestosa por mais algum tempo. Pode-se dizer que o tempo da narrativa dura algumas horas: logo após anoitecer até a madrugada do novo dia.  O tempo psicológico é marcado pelas três gerações que perpassam a narrativa, na figura da criança, do pai da criança e do avô paterno da criança.
4. Espaço(s)	Na narrativa, os espaços físicos são o mar, barco e a Lua. O mar é o espaço por onde os personagens transitam, o barco é o meio de transporte dos trabalhadores e a Lua é o espaço do trabalho propriamente dito. Tão importante quanto os espaços físicos em que a história se passa é o espaço social, representado pelo trabalho, que é passado de geração a geração.
5. Enredo	Pai, filho e avô adentram o mar para mais um dia de trabalho da família, sendo a primeira vez que o garoto acompanha os adultos. Numa espécie de ritual, o garoto é iniciado no trabalho

	peculiar da família, a fim de dar continuidade ao ofício. O que o pai e o avô não esperavam é que, neste dia, aconteceriam situações novas e desafiadoras que necessitariam de um novo olhar para o problema; de uma visão diferenciada, não acostumada com a rotina, que fosse capaz de buscar novas soluções e de encontrar nova forma de solucionar os problemas. Para a surpresa dos adultos, o garoto é quem foi capaz de utilizar uma nova estratégia de trabalho que solucionasse um problema que não lhes era corriqueiro. Terminada a tarefa, após contemplarem o trabalho realizado, eles se preparam para retornar ao lar e observam, juntos, o trabalho realizado.
--	--

**Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.**

Com base em Bronckart (1999) e em contribuições de Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972) *apud* Rocha (2018), também estamos considerando as fases estruturais da narrativa, sem nos prendermos à sequência linear delas. Adotamos a reorganização e renomeações proposta por Rocha (2018) e, como a autora, buscamos maior alinhamento com o trabalho docente com a escrita do texto narrativo, comumente desenvolvida no ensino fundamental.

Resenhando Rocha (2018), a primeira fase é a *situação inicial*, em que há a introdução do assunto e da razão por que a história é contada; identificação de personagens, tempo e lugar e atividades narradas, necessárias à contextualização da sequência de eventos. A segunda fase é denominada *complicação*. Nela, o narrador efetivamente passa a contar o que aconteceu, podendo introduzir um conflito, a partir do qual se desencadeiam vários acontecimentos do enredo. A terceira fase é o *desenvolvimento*, construída pelo encadeamento das ações. Na quarta fase, costuma haver intensificação do drama ao relato, indicando o campo de compreensão dos acontecimentos, fase que chamamos de *clímax* da narrativa. O *desfecho*, por sua vez, é entendido como a fase em que há a resolução do problema apresentado na complicação e no estabelecimento do estado de equilíbrio advindo dessa resolução. A narrativa pode, ainda, apresentar a *coda*, tal como propõe Labov (1972). Trata-se da síntese de encerramento que avalia os efeitos da história e/ou retoma o tempo presente da interlocução.

Neste QUADRO 5, apresentamos nossa identificação e análise das fases da narrativa no curta-metragem “La Luna”:

Quadro 5 – Análise das fases da narrativa do filme “La Luna”

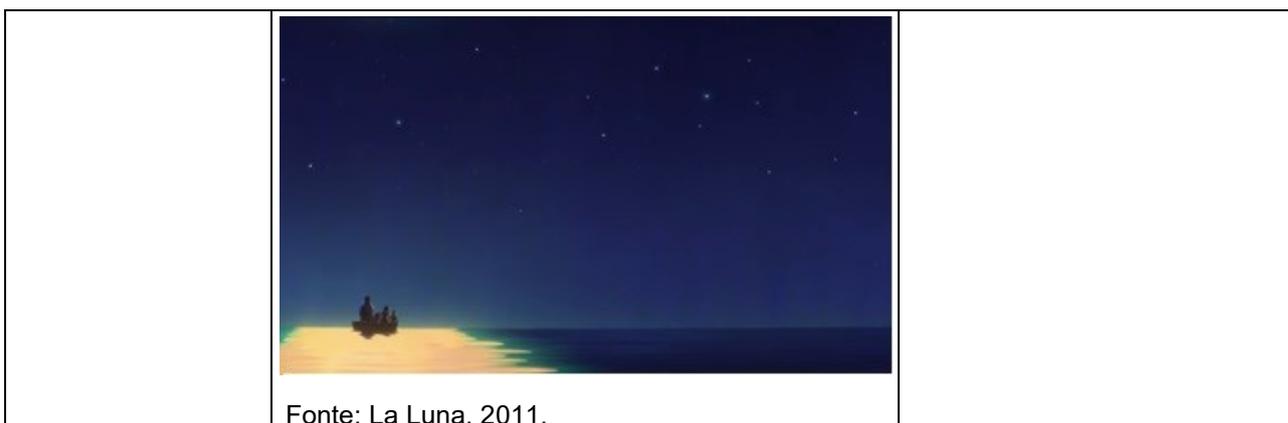
Elementos de base para análise do esquema narrativo construído pelos informantes em suas produções textuais	Aspectos básicos de cada fase da narrativa
<p>1. Situação inicial</p>	<p>1. Aparecem as águas de um mar calmo.</p> <p>2. Surge o barco, com o seu nome grafado na lateral, a deslizar por águas tranquilas, conduzido a remo pelo pai do garoto.</p> <p>3. O barco adentra o mar.</p>
<p>A cena inicial do filme apresenta um mar calmo, tendo ao fundo um céu estrelado que contrasta com a água por diferentes tons de azul. Eis que surge, deslizando pelas águas, um barco com o nome “La Luna” grafado na parte dianteira, com três pessoas a bordo: um garoto, o seu pai e o seu avô. Na imagem, é possível ver o rosto do garoto, admirando o deslocamento das águas, a parte da cintura até o pescoço dos dois adultos e um lampião a balançar na popa do barco. Em seguida, tem-se a visão de toda a embarcação, com os três personagens bem acomodados, e o pai remando tranquilamente. Na sequência, numa tomada área distanciada, vê-se o barco, agora diminuto, do lado esquerdo da imagem e em sentido vertical, adentrando o mar até desaparecer para surgir novamente na posição horizontal e mais próximo da lente.</p>  <p>Fonte: La Luna, 2011.</p> <p>Neste instante, com o barco no centro da imagem, distante da margem, é lançada uma âncora para fixá-lo. O pai guarda o remo, e o avô sorridente oferece ao garoto um presente. Ao recebê-lo, surpreso, o garoto é encorajado pelo pai a abri-lo. Pela expressão do garoto, nota-se que não é um presente qualquer; é algo especial: uma boina igual às usadas pelos dois adultos.</p>  <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>4. Lançamento de âncora e a fixação do barco em alto-mar.</p> <p>5. Acontece a entrega do presente ao garoto: uma boina idêntica a que os adultos usam.</p> <p>6. Discussão sobre a maneira correta de usar a boina, sob o ponto de vista dos adultos.</p> <p>7. Prevalece a vontade do pai sobre a do avô, quanto ao uso da boina.</p>
<p>Ao colocar a boina na cabeça, o garoto é surpreendido pelo avô, que a ajeita para deixá-la</p>	<p>8. A luz do lampião é apagada, e os adultos cochilam</p>

	<p>ao modo que ele usa. Contudo, o pai intervém e muda-a para que fique ao seu gosto. O gesto é repetido pelo avô, mas o pai interfere novamente, coloca-a da sua maneira e senta o menino ao lado do avô, que acaba cedendo. Após a desavença, o avô apaga a luz do lampião e, como o pai do garoto, cruza os braços e cochila sob os olhos atentos do neto, que os observa e imita os seus os gestos: cruza os braços da mesma forma que os adultos, coça o nariz como o pai e a orelha como o avô.</p>	<p>serenamente à espera da Lua. 9. O garoto imita os gestos dos adultos.</p>
2. Complicação	<p>As imitações do garoto são interrompidas pelo surgimento esplendoroso da Lua, que nasce enorme e brilhante e se coloca bem alto no céu.</p>	10. A Lua surge esplendorosa no céu.
	 <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	
	<p>Enquanto o garoto ainda admirava o lindo fenômeno, o seu pai lhe dá uma âncora. Surpreso e sem saber o que fazer, o garoto intenta lançá-la ao mar, mas é interrompido por seu avô que lhe indica a função correta. Neste ínterim, ele vê o pai erguer uma escada do barco até a Lua e, incrédulo, parece não acreditar no que está vendo. Em seguida, o pai ordena-lhe que suba a escada.</p>  <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>11. O pai dá uma âncora para o filho e ergue uma escada, que não chega completamente até a Lua. 12. O pai manda o garoto subir a escada. 13. O avô confirma a ordem do pai. 14. O garoto sobe a escada, com receio.</p>
	<p>Assustado, ele olha para o avô que confirma a ordem. Parecendo não entender o que aquilo significa, o garoto prende a âncora ao corpo e parte para a missão. Após subir alguns degraus, ele para e olha para baixo, e o avô reafirma a ordem para subir a escada, o que ele faz ainda que um pouco inseguro. Ao chegar ao topo da escada, o garoto percebe que ela não se apoia na</p>	<p>15. Ele para a subida, olha para o pai e o avô, que lhe acena para que continue. 16. O garoto chega ao topo da escada e percebe que ela não se apoia na Lua. 17. O garoto flutua e cai na</p>

	<p>Lua; mas, antes mesmo de pensar em uma solução, ele flutua e cai na Lua. E as surpresas não param, pois ele descobre um satélite repleto de estrelas, o que aumenta o seu encantamento.</p>	<p>Lua.</p> <p>18. O garoto admira a quantidade de estrelas que cobrem a superfície lunar e forma a parte iluminada da Lua que vemos da Terra.</p>
<p>3. Desenvolvimento</p>	<div data-bbox="499 477 1114 831" data-label="Image"> </div> <p>Fonte: La Luna, 2011.</p> <p>Ainda boquiaberto com a cena, ele ouviu o pai chamá-lo e solicitar-lhe que fixasse a âncora em algum lugar. Enquanto o pai e o avô sobem, o garoto ainda presencia a queda de uma estrela. Ele se aproxima dela e toca-lhe a extremidade, mas é interrompido pelo avô que o chama. Então o garoto corre para junto dos adultos, e eles chegam a um depósito, de onde o pai retira as ferramentas para o trabalho, que consiste na varrição das estrelas.</p> <p>Pai e avô pegam as vassouras, mas o garoto é impedido pelo pai, que, com a que tinha nas mãos, mostra-lhe como se deve varrer. No entanto, quando o garoto se prepara, o avô o interrompe e mostra-lhe o jeito correto de executar o serviço. Surge nova discussão entre os adultos, e o garoto, muito atento, percebe que as cerdas da vassoura do avô se assemelham a sua longa barba, enquanto as da do pai são semelhantes ao seu bigode.</p> <div data-bbox="499 1525 1114 1879" data-label="Image"> </div> <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>19. O pai chama o garoto e pede para ele fixar a âncora na Lua.</p> <p>20. O garoto fixa a âncora em uma cratera para que o pai e o avô subam.</p> <p>21. Uma estrela pequena cai na Lua, e o garoto corre até ela e toca-lhe a extremidade.</p> <p>22. Já na Lua, avô chama o garoto no momento em que ele se preparava para pegar a estrela.</p> <p>23. O garoto junta-se aos adultos, e eles chegam a um depósito.</p> <p>24. O pai retira um carrinho com as ferramentas para o trabalho.</p> <p>25. O pai e o avô pegam as vassouras, mas o garoto é impedido pelo pai de pegar uma.</p> <p>26. O pai mostra para o filho como varrer.</p> <p>27. O avô o interrompe para mostrar como deve ser a varrição.</p> <p>28. Pai e avô começam uma discussão.</p> <p>29. O garoto compara as vassouras com a barba do avô e o bigode do pai.</p>
<p>4. Clímax</p>	<p>Quando a discussão começa a se acalorar, ela é interrompida pela inesperada queda de uma enorme estrela, que faz com que os três personagens fujam e se escondam em uma</p>	<p>30. A discussão aumenta, e o chão começa a tremer.</p> <p>31. Uma enorme estrela cai na Lua, assustando, sobretudo, o</p>

	<p>pequena cratera para não serem atingidos.</p>  <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>pai e o avô do garoto.</p> <p>32. Os personagens correm e buscam abrigo para não serem atingidos pela estrela.</p> <p>33. Eles se abrigam em uma pequena cratera e de lá veem a enorme estrela fincada na superfície da Lua.</p>
	<p>A enorme estrela torna-se um problema para o trabalho da família, pois ela finca-se na Lua e interfere na realização da tarefa. O pai e o avô tentam encontrar uma maneira de derrubá-la, mas falham totalmente. A tentativa infrutífera de derrubar a estrela, além de danificar algumas ferramentas, trouxe nova discussão entre os adultos, que não chegavam a um consenso.</p>	<p>34. O pai e o avô tentam, sem sucesso, derrubar a estrela enorme.</p>
	 <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	
	<p>Enquanto os adultos discutem, o garoto se aproxima da estrela e examina-a, como fizera anteriormente com uma estrela menor.</p>  <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>35. O garoto chega perto da estrela e toca-lhe suavemente, tomando a iniciativa para resolver o problema, enquanto os adultos discutem sem chegar a um acordo.</p>
<p>5. Desfecho</p>	<p>Em seguida, ele corre ao carrinho para buscar uma ferramenta a fim de resolver o problema. Antes de começar, ele vira a boina para trás da cabeça, criando um estilo próprio de uso e abandonando a simples cópia daquilo que os outros faziam.</p>	<p>36. O garoto vai ao depósito, escolhe uma ferramenta, vira a boina para trás e dirige-se até a estrela.</p>

	<p>A discussão dos adultos cessa quando eles veem o garoto subindo na estrela. Atônitos, eles assistem ao momento em que o garoto chega ao topo da estrela e examina-a com as mãos.</p>	<p>37. O garoto sobe na estrela, deixando os adultos perplexos.</p>
	 <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>38. O garoto chega ao topo da enorme estrela.</p> <p>39. O garoto examina a extremidade da estrela com a mão.</p>
	<p>Após examinar a estrela com as mãos, o garoto lhe acerta um golpe com o martelo. Para o espanto dos adultos, a estrela enorme se desfaz em inúmeras outras menores. O pai e o avô veem o garoto desabando com elas, mas se sentem aliviados quando o garoto surge sorridente entre as estrelas. Esse momento cria tanta tensão nos adultos, que essa é a única cena em que eles aparecem de olhos abertos.</p>	<p>40. O garoto golpeia habilmente a estrela enorme com um martelo.</p> <p>41. A estrela parte-se em inúmeras outras menores, provocando a queda do garoto junto às novas estrelas.</p>
	 <p>Fonte: La Luna, 2011.</p>	<p>42. Os adultos se sentem aliviados ao perceberem que o garoto está bem.</p>
	<p>Resolvido problema, os personagens executam o trabalho de forma harmônica; cada um a seu modo, sendo que o garoto escolhe um ancinho como sua ferramenta. Após o término do trabalho, eles surgem no barco, e o pai derruba a âncora que prendia a embarcação à Lua.</p>	<p>43. Os três, caprichosamente, varrem as estrelas.</p> <p>44. Eles retornam ao barco, e o pai recolhe a âncora que estava fixada na Lua.</p>
<p>6. Coda</p>	<p>Em seguida, pai e avô cumprimentam o garoto com grande satisfação e observam o resultado de mais uma noite de trabalho: a transformação da Lua cheia em crescente, já prontos para voltarem para casa.</p>	<p>45. Pai e avô cumprimentam o garoto pelo trabalho.</p> <p>46. Os três personagens admiram o trabalho realizado por eles de modo articulado, prontos para retornarem para casa.</p>



Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

## 5.2 Resultado da análise dos textos produzidos pelos alunos

A análise dos textos dos alunos consistiu em dois momentos distintos. No primeiro momento, analisamos a ocorrência dos elementos da narrativa nos textos produzidos pelos estudantes. Já no segundo momento, analisamos a ocorrência das fases da narrativa nos mesmos textos. As duas análises foram necessárias, pois não há como dissociar a ocorrência dos elementos da narrativa da ocorrência das fases da narrativa.

### 5.2.1 Análise dos elementos da narrativa

Para avaliarmos os elementos da narrativa presentes nas retextualizações dos estudantes, elegemos estes critérios: utilizamos “S” para sinalizar que havia a ocorrência do elemento da narrativa; “N”, para não ocorrência, e “P”, para ocorrência parcial. Contudo, houve algumas peculiaridades. Tomemos o exemplo do narrador. Pelo critério que estabelecemos para narrador, era impossível a sua não ocorrência, pois a mudança de cena já marca a sua presença. Outro elemento tratado de forma peculiar foi o espaço, já que há dois espaços bem definidos na narrativa e um terceiro, mais sutil, percebido por uma relação metafórica no desenvolver da história. A esse espaço chamamos de espaço social, representado pela iniciação do garoto no ofício da família que se estendia de geração a geração. Embora esse espaço se dê na relação ensinar/aprender que permeia todo o enredo do curta-metragem,

consideramos como seu representante a cena em que o avô entrega o presente ao neto, como que um ritual de iniciação do garoto no trabalho tão atípico da família.

O QUADRO 6 apresenta a sistematização da análise dos elementos da narrativa nos textos produzidos pelos estudantes:

**Quadro 6 – Elementos da narrativa, com análise dos textos dos alunos**

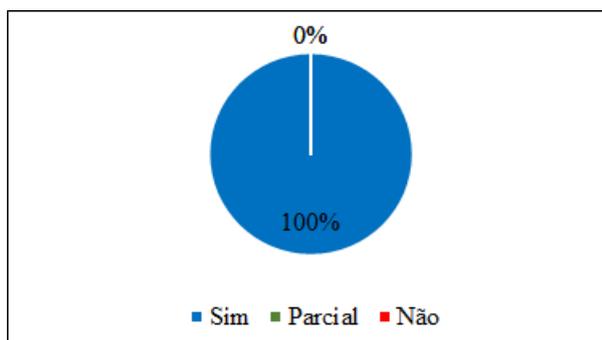
Elementos da narrativa	Códigos dos alunos																													
	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	E 16	E 17	E 18	E 19	E 20	E 21	E 22	E 23	E 24	E 25	E 26	E 27	E 28	E 29	E 30
1. Narrador	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
2. Personagens	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
3. Tempo(s)	S	S	S	S	S	N	P	N	S	N	P	P	P	P	N	S	P	P	P	P	N	N	P	P	P	N	N	N	S	N
4. Espaço(s)	P	P	P	S	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	P	S	P	P	P	P	P	P	P	P	P	S
5. Enredo	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	S	P	P	P	P	P	S	P	P	P	P	P	P	P	P
	S	Sim	Elemento da narrativa completo para uma retextualização do curta-metragem.																											
	N	Não	Elemento da narrativa inexistente para uma retextualização do curta-metragem.																											
	P	Parcial	Elemento da narrativa incompleta para uma retextualização do curta-metragem.																											

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

### 5.2.1.1 Interpretação dos resultados: elementos da narrativa

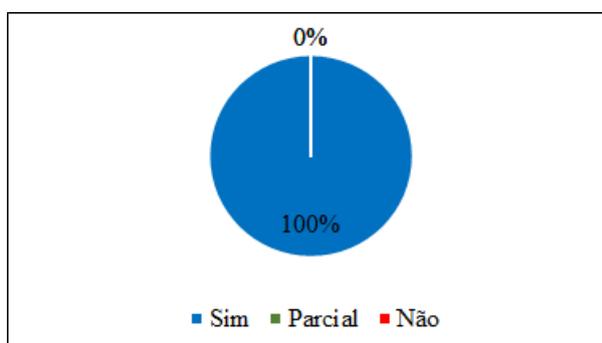
Para ilustrarmos a sistematização da análise dos elementos da narrativa nas retextualizações dos alunos ao produzirem suas HQs, com base no curta-metragem “La Luna”, apresentamos e comentamos os gráficos a seguir. Na análise, observamos que todos as histórias em quadrinhos dos alunos apresentaram, pelo menos, quatro quadrinhos, com exceção de uma que apresentou apenas três.

O GRÁFICO 1 representa a retextualização do narrador da história. Observando os trabalhos, consideramos que todos os estudantes retextualizaram a figura do narrador observador e o marcaram por meio da sequência de quadrinhos que apresentam a sucessão dos fatos.

**Gráfico 1 – Retextualização: narrador**

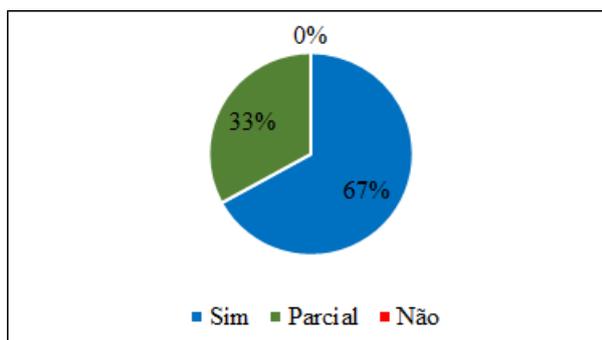
Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

Os três personagens do curta-metragem “La Luna”, a criança, o adulto e o idoso, estão presentes em todas as histórias em quadrinhos, fruto da retextualização do curta pelos discentes. Esse elemento da narrativa foi fielmente retratado pelos estudantes, como nos mostra o GRÁFICO 2:

**Gráfico 2 – Retextualização: personagens**

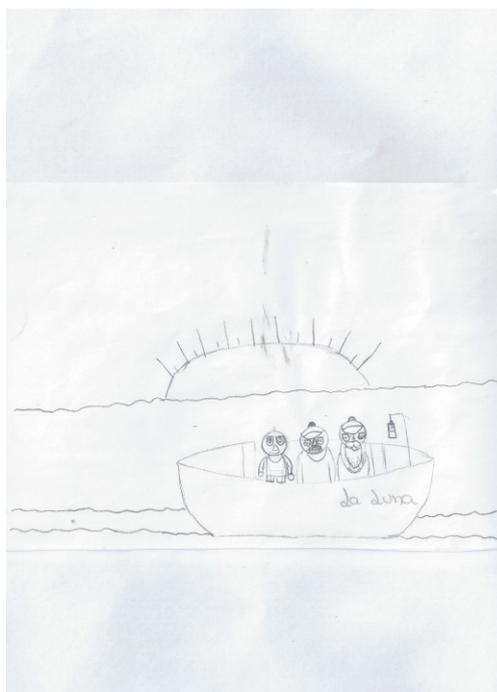
Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

A seguir temos o GRÁFICO 3, que representa o tempo da narrativa e revela que a maioria dos textos faz referência completa desse importante elemento no curta. Uma pequena parcela fez alguma menção a ele no decorrer da narrativa. Não houve um texto sequer que não o apresentasse.

**Gráfico 3 – Retextualização: tempo**

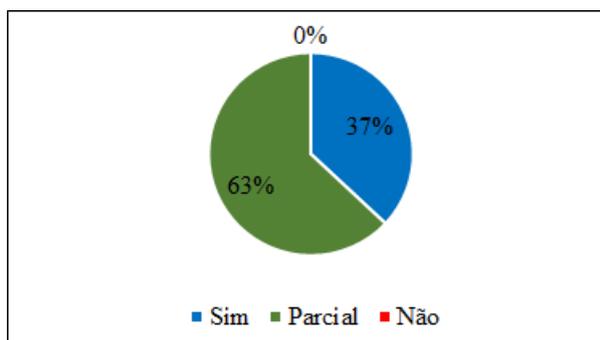
Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

Há ainda uma representação inadequada em um texto, em que o Sol foi retratado numa das cenas retextualizada por um estudante.

**Figura 18 – Cena retextualizada por um estudante**

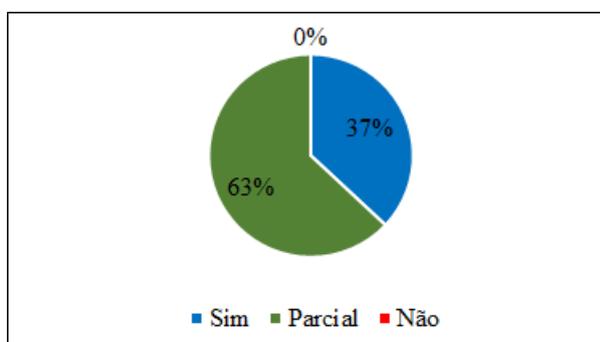
Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Todas as retextualizações dos educandos contemplam, pelo menos, um dos espaços da narrativa presente em “La Luna”. Isso pode ser justificado pela sua importância na narrativa fílmica, tanto que 37% dos alunos conseguiram retratar todos os espaços, mesmo o espaço social presente de forma muito sutil no curta. O GRÁFICO 4 apresenta os percentuais de ocorrência nos textos dos alunos:

**Gráfico 4 – Retextualização: espaço**

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

Todos os textos dos alunos representam enredo baseado no curta-metragem “La Luna”, uns mais detalhados, outros menos. Uma parte dos textos (7%), inclusive, retextualiza o enredo integralmente. O GRÁFICO 5 mostra que a maioria (93%) dos estudantes desenvolveu um enredo incompleto, com base em nossa análise do curta, mas apresentando as fases essenciais para compreensão da história em quadrinhos.

**Gráfico 5 – Retextualização: enredo**

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

### 5.2.2 Análise das fases da narrativa

Avaliamos as produções dos alunos, a fim de verificarmos como as fases da narrativa foram retextualizadas nas histórias em quadrinhos, em contraste com a análise proposta neste trabalho.

O QUADRO 7, logo abaixo, sintetiza essa análise. Ao avaliarmos os textos dos alunos, indicamos com “S” (sim), o texto que desenvolveu a fase da narrativa em avaliação; “N” (não), fase não desenvolvida e “P” (parcialmente), para fase não

desenvolvida em sua totalidade. Essa avaliação considerou a interpretação possível para cada quadrinho produzido pelos alunos ao retextualizarem a narrativa fílmica em contraste com os aspectos essenciais de cada fase do curta-metragem, como base em nosso entendimento, sustentado por Bronckart (1999) e em contribuições de Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972) *apud* Rocha (2018).

Sendo assim, consideramos “S” quando o(s) quadrinho(s) nos conduzem à compreensão de, pelo menos, 50% dos itens que listamos como essenciais para construção de cada fase; quando menos, avaliamos como “P” (parcialmente). Atribuímos “N” (não) apenas quando a fase não foi retextualizada em nenhum aspecto.

Essa análise foi assim sistematizada:

**Quadro 7 – Fases da narrativa, com análise dos textos dos alunos**

Códigos dos alunos	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	E 16	E 17	E 18	E 19	E 20	E 21	E 22	E 23	E 24	E 25	E 26	E 27	E 28	E 29	E 30	
	Fases da narrativa																														
1. Situação inicial	P	P	N	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
2. Complicação	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	N	N	P	S	P	P	P	P	P	P	P	P	
3. Desenvolvimento	N	P	P	N	N	P	P	N	N	N	N	N	N	N	N	P	N	N	N	P	P	P	P	P	N	P	N	P	N	N	
4. Clímax	N	N	N	N	N	P	N	N	P	P	N	N	P	P	N	P	N	P	N	N	N	P	P	N	P	N	N	N	N	N	
5. Desfecho	P	N	P	P	P	P	N	P	N	N	P	N	P	P	N	S	P	P	N	P	P	S	N	P	N	P	N	P	P	N	
6. Coda	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	S	N	N	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	
<b>LEGENDA:</b>	<b>S</b>	<b>Sim</b>	Fase da narrativa completa para uma retextualização do curta-metragem.																												
	<b>N</b>	<b>Não</b>	Fase da narrativa inexistente para uma retextualização do curta-metragem.																												
	<b>P</b>	<b>Parcial</b>	Fase da narrativa incompleta para uma retextualização do curta-metragem.																												

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

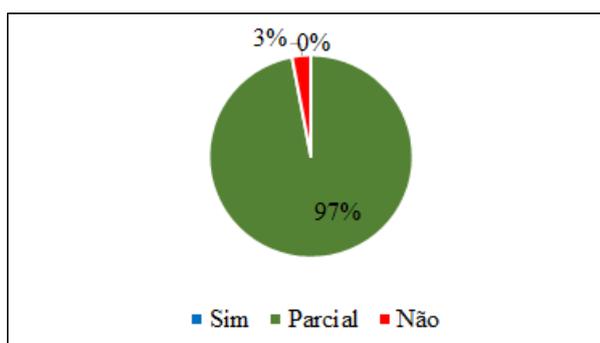
### 5.2.2.1 Interpretação dos resultados: fases da narrativa

A análise dos elementos e das fases da narrativa nos textos dos alunos nos dão indícios da compreensão dos estudantes sobre o esquema da narrativa e, também, da compreensão do enredo do curta-metragem, embora esse último ponto não esteja no escopo deste trabalho.

A maioria dos alunos retextualizou a situação inicial do curta-metragem em seus textos, embora retratem essa fase de modo parcial (97%), e apenas 3% não

retextualizaram essa fase. Isso pode ser uma evidência de que os alunos consideram a importância de se contextualizar a narrativa. Neste GRÁFICO 6, representamos estes dados:

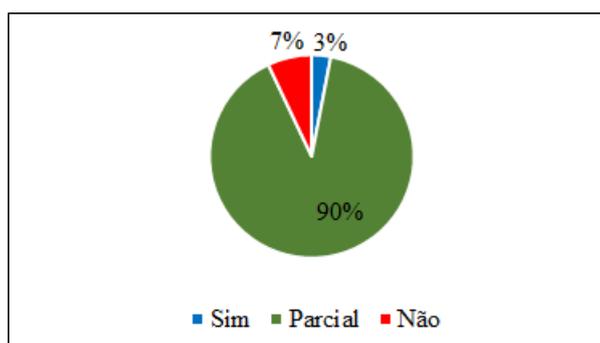
**Gráfico 6 – Fases da narrativa: “situação inicial ” nos textos dos alunos**



Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

A complicação da narrativa também foi retextualizada pela maioria dos estudantes em suas histórias em quadrinhos, ainda que parcialmente. Além disso, destacamos que houve texto em que os estudantes retextualizaram integralmente a complicação de o “La Luna”, como representamos neste GRÁFICO 7.

**Gráfico 7 – Fases da narrativa: “complicação” nos textos dos alunos**

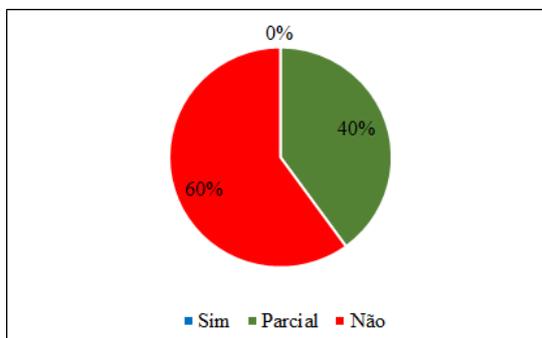


Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

O desenrolar das ações da narrativa fílmica de o “La Luna” foi um dos focos de menor atenção por parte dos estudantes, em suas retextualizações. Apenas 40% deles retextualizaram essa fase, mesmo que parcialmente. Acreditamos que por se tratar de uma HQs, os estudantes focalizaram os momentos de maior intensidade narrativa, o que pode justificar o fato de nenhum texto apresentar o desenvolvimento de modo integral, o que não desmerece a retextualização dos alunos.

O GRÁFICO 8 apresenta esses dados em termos percentuais:

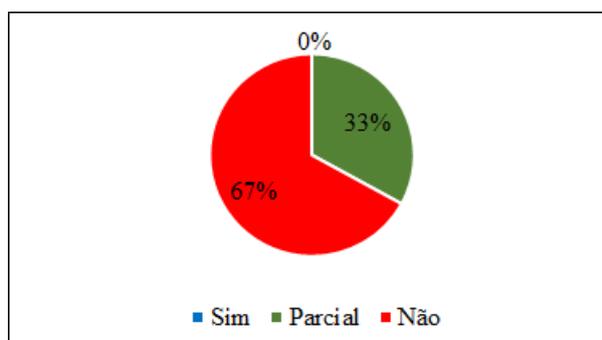
**Gráfico 8 – Fases da narrativa: “desenvolvimento” nos textos dos alunos**



Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

O clímax da narrativa foi retextualizado pela minoria dos alunos, sendo a fase da narrativa menos representada nos textos dos alunos, 33%, como nos mostra o GRÁFICO 9. Esse baixo percentual de ocorrência é incomum, pois essa fase tem destaque nas narrativas em geral. Talvez os alunos tenham optado por destacar uma cena de outra fase da narrativa que lhes chamasse mais a atenção.

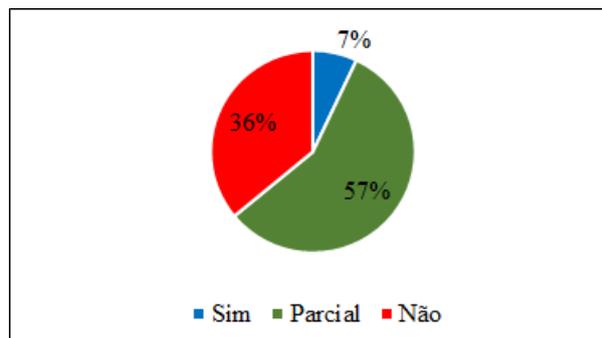
**Gráfico 9 – Fases da narrativa: “clímax” nos textos dos alunos**



Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

A análise da construção do desfecho da narrativa, momento em que se tem a solução do conflito, nos dá evidências de que 64% dos alunos se atentaram para essa fase. Enquanto que apenas 36% não a representaram, o que talvez possa ser explicado pelo destaque que a coda teve na retextualização produzida pelos alunos. Os percentuais do desfecho podem ser vistos o GRÁFICO 10 a seguir:

**Gráfico 10 – Fases da narrativa: “desfecho” nos textos dos alunos**

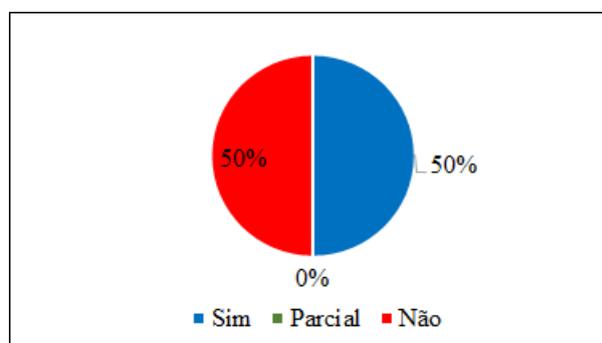


Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

Neste trabalho, consideramos como coda a cena de o “La Luna” em que os personagens contem o trabalho realizado e que indica o retorno para o lar. Como já sinalizamos, a coda, considerada a síntese crítica do encerramento da narrativa, foi retextualizada por metade dos alunos, o que consideramos muito expressivo, pois essa fase é fruto da interpretação global do texto.

No GRÁFICO 11, apresentamos o percentual de textos que indicam a coda:

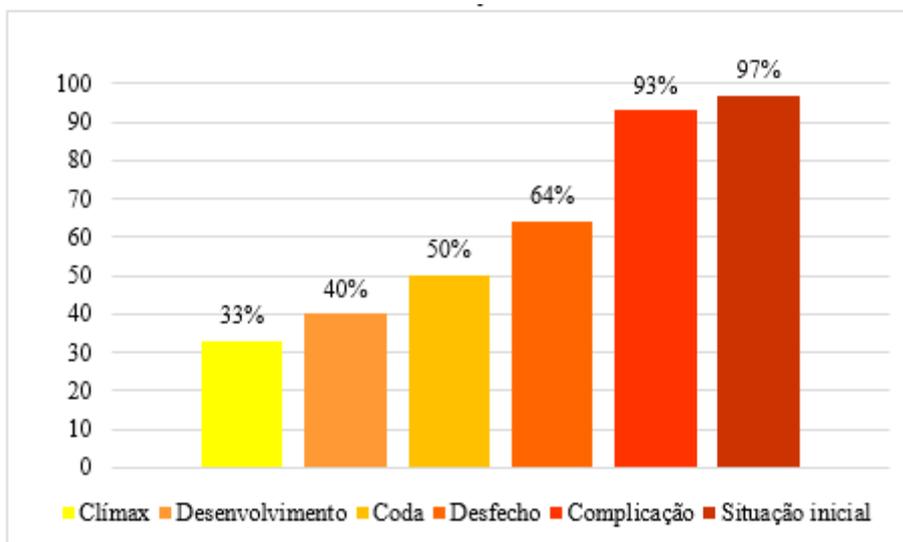
**Gráfico 11 – Fases da narrativa: “coda” nos textos dos alunos**



Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.

Apresentamos a seguir o GRÁFICO 12, que representa as fases da narrativa. Ele nos mostra o percentual de retextualização de cada fase nos textos dos alunos, o que nos dá uma visão de como os estudantes perceberam essa importante estrutura da narrativa e o desenrolar da história, retratando aquilo que lhes era mais relevante no enredo do curta-metragem.

**Gráfico 12 – Fases da narrativa: percentual de ocorrência nos textos dos alunos**



**Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2020.**

Por este gráfico, podemos perceber que a “situação inicial” teve o maior índice de ocorrência, com 97%, seguida da “complicação”, 93%, e do “desfecho”, com 64%. A “coda” esteve presente na metade dos textos, enquanto o “desenvolvimento” foi representado por 40% dos alunos, por último, aparece o “clímax” com 33% de ocorrência.

É curioso constatar que o “clímax” teve o menor índice de ocorrência, uma vez que ele é o momento de maior tensão, criado a partir da “complicação”. Não obstante, é interessante que quase todos os alunos retratassem a “situação inicial” e a “complicação”, pois além de serem o início da narrativa, são as fases em que os personagens são apresentados, em que se destaca o tempo e o espaço, tão importantes no enredo de “La Luna”. O “desfecho”, também teve boa representação nos textos analisados.

A análise das produções textuais dos alunos nos mostra que, de modo geral, aos alunos fizeram boa representação das fases das narrativas e conseguiram retextualizar satisfatoriamente o curta-metragem. Ela também nos permite avaliar que a retextualização de textos narrativos em outros de mesma tipologia pode favorecer a compreensão e a construção do esquema narrativo por parte dos estudantes. Isso porque, ao retextualizarem um texto narrativo, os alunos estão sendo exposto a este esquema, sem que seja uma receita a se seguir, mas um texto-base, *input*, para suas produções textuais.

Com base neste trabalho, as produções dos alunos nos faz acreditar numa abordagem em que os textos sejam vistos como um processo e não como um produto, não havendo necessidade de se trabalhar a produção textual como se houvesse uma receita de bolo. É no contato com o texto, na compreensão de seu funcionamento textual e discursivo que os alunos conseguem produzir textos adequados ao contexto de produção e recepção.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Angústia e inquietação levaram-me até esta pesquisa. Angústia por não ver um norte na minha prática docente. Eu não estava satisfeito com os resultados que obtinha a cada fim de ano. Após um trabalho árduo, sempre ficava a sensação de que eu estava longe de alcançar os objetivos traçados no início do ano. Era quase uma sensação de incompetência. Por vezes, pensei em abandonar a docência. Por sua vez, a inquietação se devia ao fato de me sentir capaz, de saber que eu tinha alunos capazes, envolvidos com o trabalho e muito interessados pelos estudos.

Quando o desânimo parecia invencível, eu ingressei no curso Residência Docente do CP. Aliás, o interesse pelo curso se devia à expectativa de haver um caminho, uma nova possibilidade, uma proposta de ensino que pudesse não resolver todos os problemas, mas trazer alento e mostrar novas possibilidades para a sala de aula.

Hoje, posso dizer que o curso fará diferença em minha carreira. Será um divisor de águas. O Residência Docente me proporcionou experiências incríveis, e o CP foi um lugar de trocas, de descobertas, de construção de um novo olhar para a educação. Não só pelo contato com teorias e seus expoentes, mas também pela prática, pelo fazer você mesmo, pelo impulso de recriar, de testar e fazer acontecer. Ver trabalhos que estão dando certo, propostas possíveis de serem realizadas lá no “chão da escola”, que pareciam distantes e até mesmo impossíveis, foi como um bálsamo para mim. Como diz uma peça publicitária: “Isso não tem preço”.

O resultado desta pesquisa nos mostra que a velha e boa escola pública, com seus incontáveis problemas e potencialidades, continua sendo um lugar do saber. E ainda é um lugar de oportunidades para as classes menos favorecidas. Ver o trabalho dos alunos me incentiva a continuar na labuta e a continuar oferecendo o meu melhor, que não é muito, mas que pode fazer diferença para alguns alunos “esquecidos” pelo caminho.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar em que medida a retextualização poderia ser um recurso didático eficaz para produção de textos por parte dos alunos. Queríamos saber se os alunos seriam capazes de apreender como o esquema narrativo pode ser construído de modo coerente e estruturado. E, pelos dados de que dispomos, entendemos que a maioria dos participantes desta pesquisa

conseguiu fazer a retextualização do curta-metragem “La Luna” para o gênero HQs satisfatoriamente, apresentando os elementos essenciais do texto narrativo.

O percurso desta pesquisa foi tão importante quanto os resultados obtidos. Nele, pudemos ver o envolvimento dos alunos, que se empenharam mais do que costumam fazer, buscando informações, trocando experiências, ajudando-se mutuamente, envolvendo-se numa prática dialógica e afetiva inerentes à prática docente. Na tentativa de ilustrar este rico processo, apresentamos estas imagens:

**Figura 19 – Alunos envolvidos com o trabalho**



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

**Figura 20 – Alunos se ajudando**



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

**Figura 21 – Conjunto de registros de prática dialógica entre professor e aluno**





Fonte: arquivo pessoal, 2019.

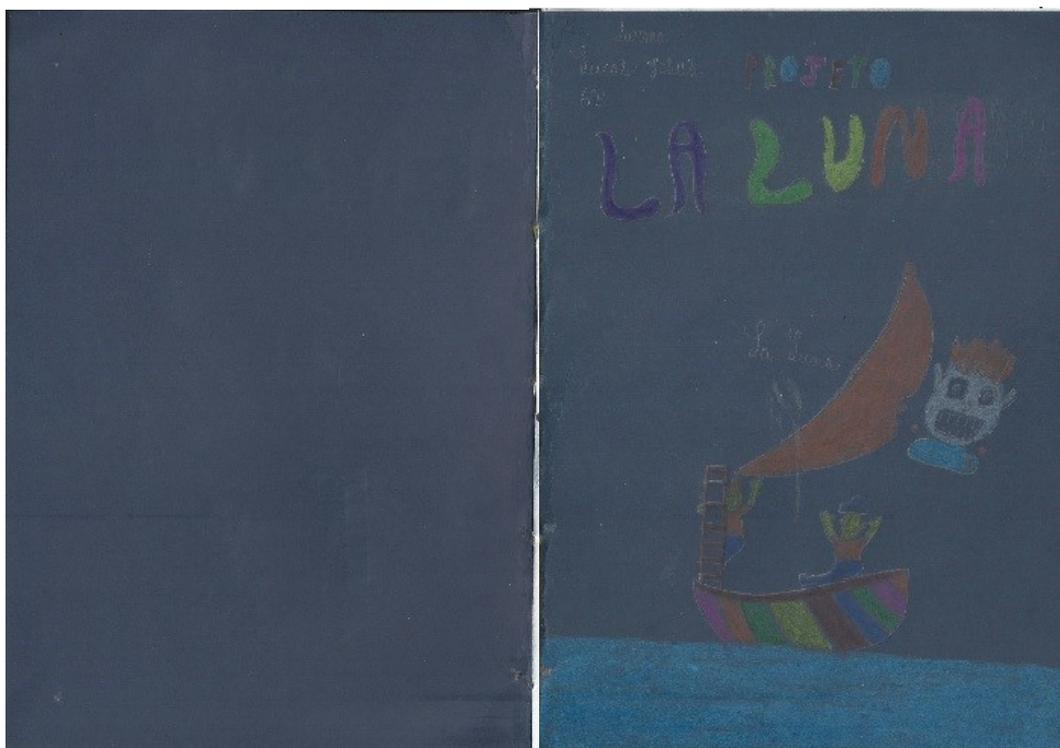
**Figura 22 – Produção de material**



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

A imagem a seguir, apesar da baixa visibilidade devido à cor escolhida, mostra a capa de uma HQs:

**Figura 23 – Capa de uma HQs dos estudantes**



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

E por último, temos a foto de uma aluna e o diálogo interessante dela com a professora Renata, orientadora da pesquisa.

**Figura 24 – Aluna participante da pesquisa investigativa**



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Segue a transcrição do diálogo:

Professora: — Nossa, você está toda maquiada! Que linda! Você vem sempre assim?

Aluna: — Não. Só hoje.

Professora: — Por que, hoje?

Aluna: — Porque hoje é um dia especial, porque vocês estão aqui!

Após a conversa com a aluna, a professora Renata, emocionada, disse que esse foi um dos momentos mais lindos que ela viveu no desenvolvimento deste projeto e que isso faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Com base em todo o processo investigativo, acreditamos que o uso da prática de retextualização de um texto narrativo em outro de mesma tipologia, com o objetivo de que os alunos internalizem o esquema narrativo, é muito eficaz. Além disso, não temos dúvidas do potencial dos alunos da escola pública, apesar das adversidades, e, também, do potencial de uma prática docente norteadada pelo dialógico e pelo *fazer junto*, capaz de trazer novos rumos à educação do nosso país.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português, encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad.: Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CASAROSA, Enrico. La Luna [curta-metragem]. <https://www.youtube.com/watch?v=Pe7Uip-tX9Q>, 2011. 7min.

D'ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas on line– Atemática**, 1/2010, p. 64-74. Disponível em: <https://periodicos.uiff.br/index.php/veredas/article/view/25140>. Acesso em: 7 jun. 2019.

DE PAULA BOUZADA, Cristiane; ALVES FARIA, M. Deysiane; DA SILVA, Adriana. A retextualização como recurso didático para a produção textual. **The Specialist**, v. 34, n. 1, p. 45-68, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/13174>. Acesso em: 16 abr. 2019.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. A narrativa fílmica como prática cultural em sala de aula. **E-revista.unioeste**, v. 16, n. 32, p. 100-119, 1/2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/12838/8893>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. **Narrative Analysis: oral versions of personal experience**. In: HELM, June. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1968.

\_\_\_\_\_. The transformation of experience in narrative syntax. In: Labov, William. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 354-396.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003.

PIRANDELLO, Luigi. **Os Gigantes da Montanha** (mito). Trad.: Maria de Lourdes Rabetti. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

PIRANDELLO, Luigi. **Os gigantes da montanha/Pirandello**. Idealização e roteirização de Inês Peixoto; Ilustrações de Carlos Avelino e Bruno Costa; Tradução de Betti Rabetti. São Paulo: Nemo, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan. 2013. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>>. Acesso em: 7 dez. 2018.

ROCHA, Renata Amaral de Matos. **A construção da narrativa em textos produzidos por estudantes com e sem TDAH**. Orientadora: Profa. Dra. Adriana M. Tenuta de Azevedo. 2018. 359 p. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B7JMFP>. Acesso em: 8 abr. 2019.

SOARES, Doris de Almeida. **A escrita na escola: teoria e prática**. **CiFEFiL**, Rio de Janeiro, v. XVII, n. 03, 2013. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/min\\_ofic/02.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/min_ofic/02.pdf). Acesso em: 7 dez. 2018.

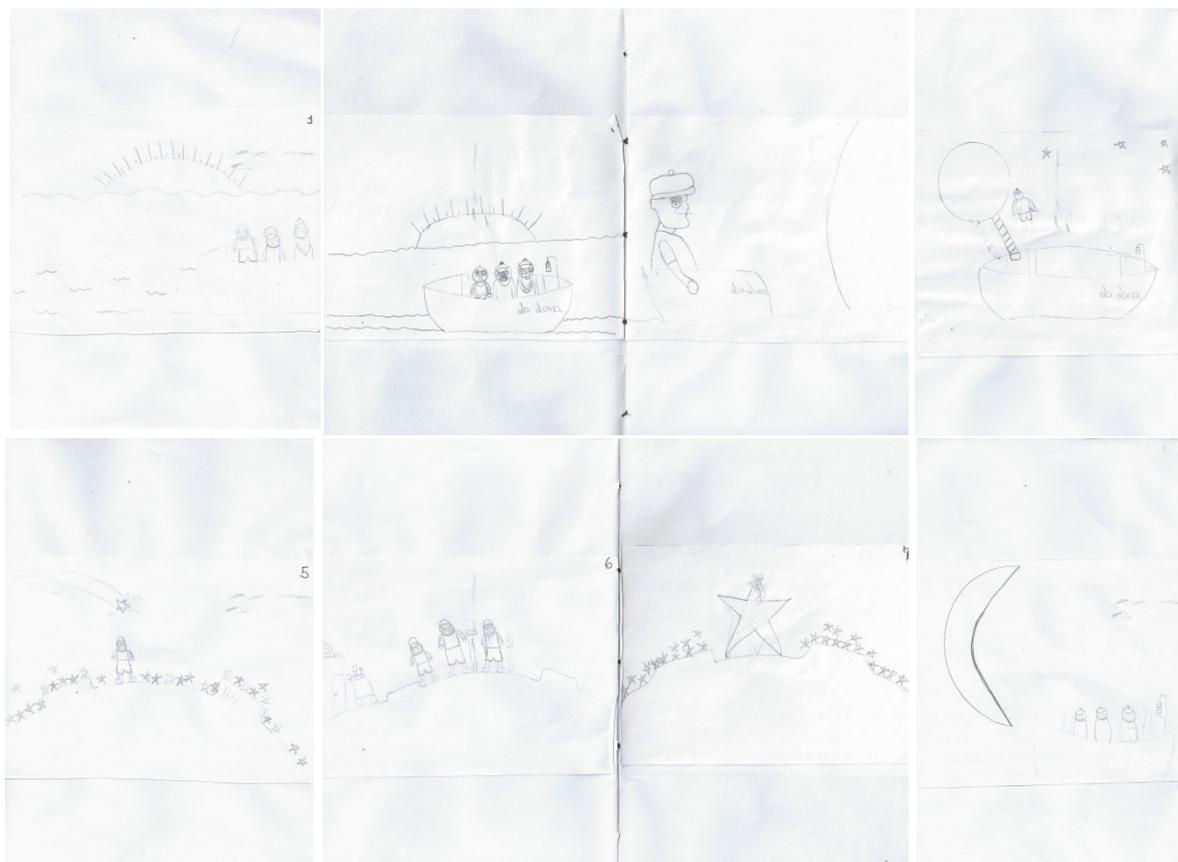
VEÇOSSI, Cristiano Egger. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochninov). **Revista Linguagens e Cidadania**, Santa Maria, UFSM, v. 16, n. 26, jan./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376/pdf>. Acesso em: 4 jun. 2019.

**ANEXO A: Retextualização dos estudantes**

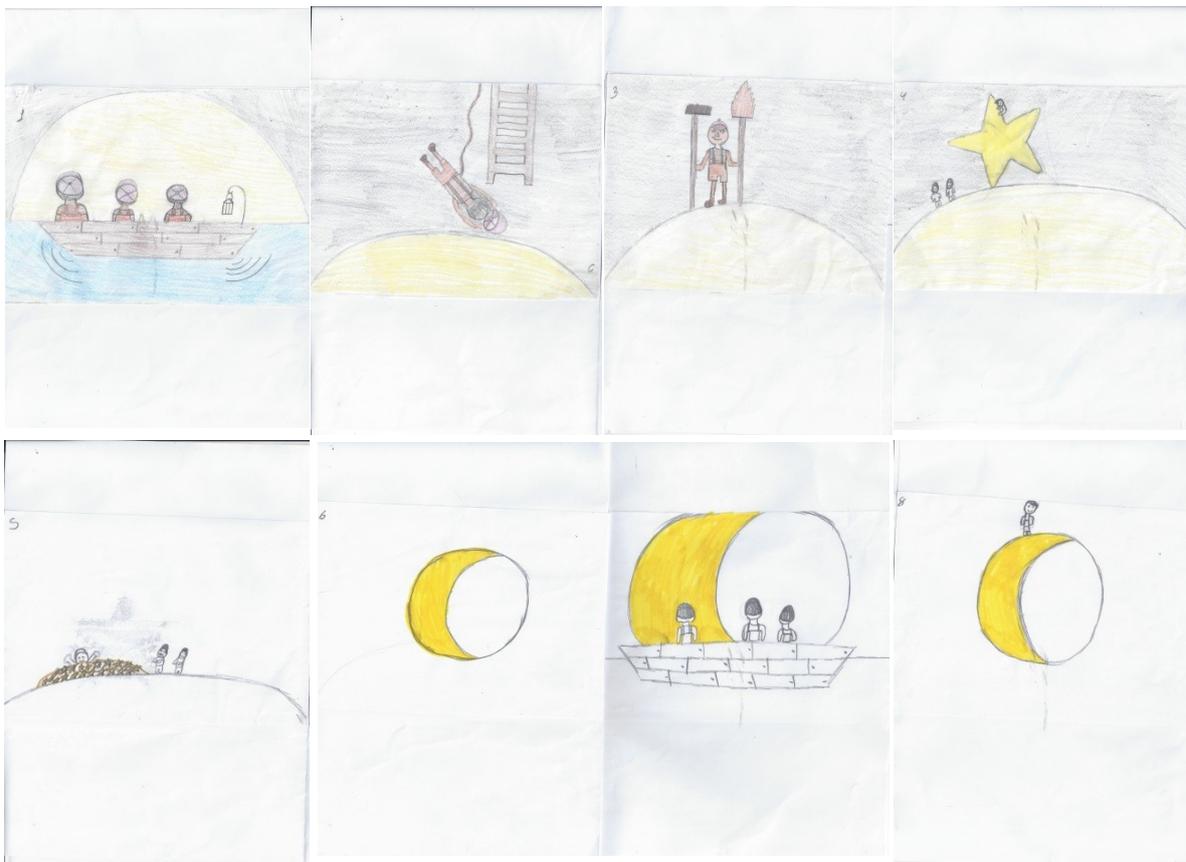
E1



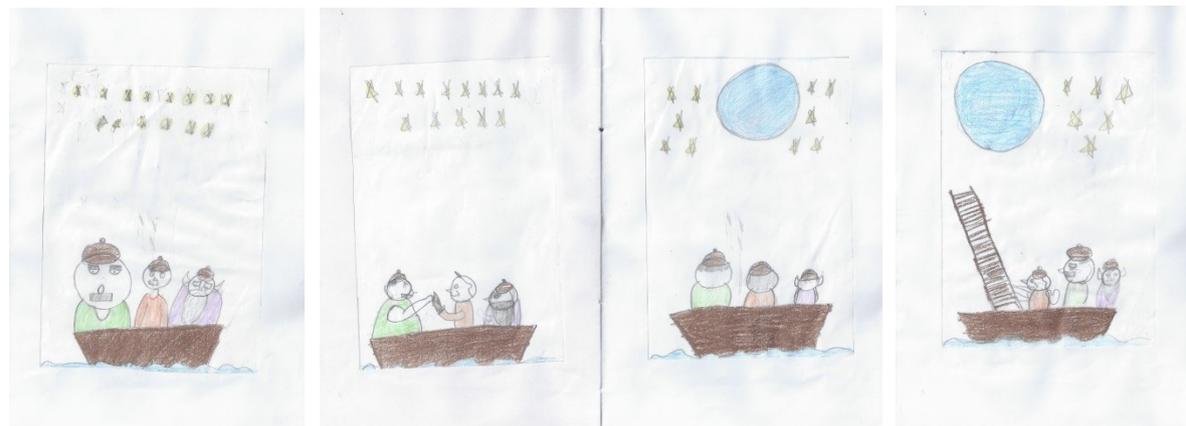
E2

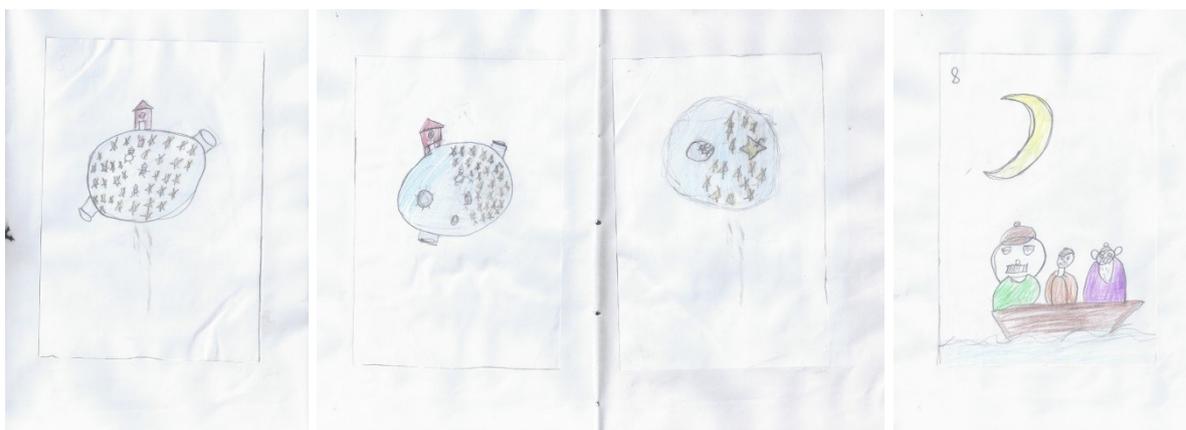


E3



E4





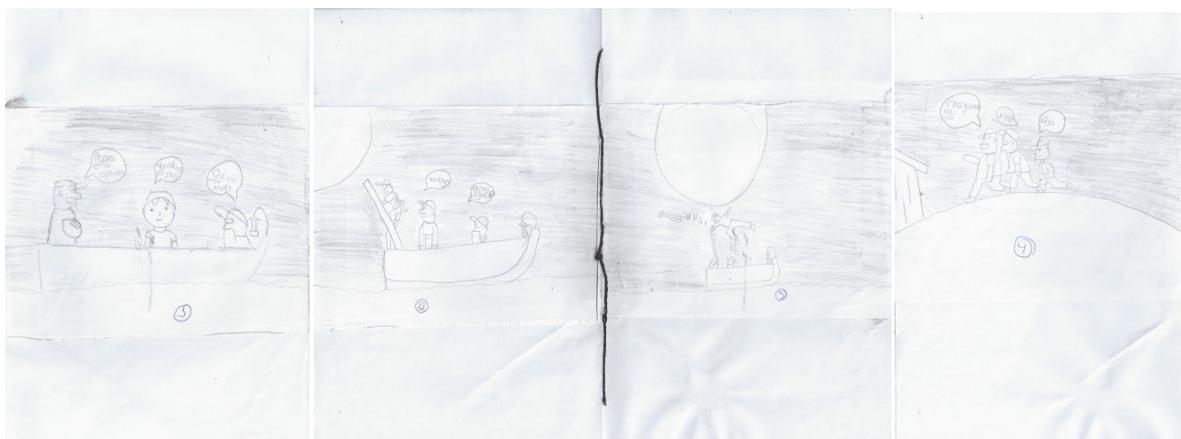
E5



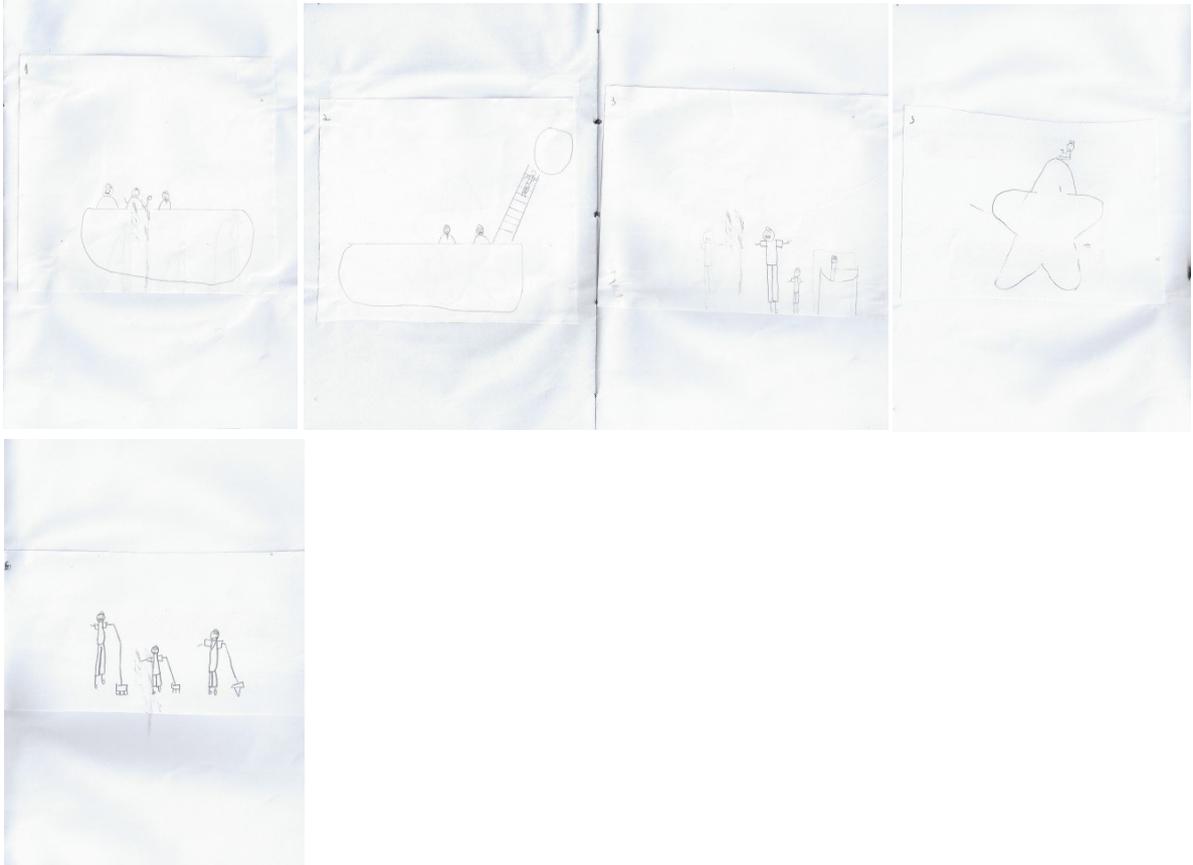
E6



E7



E8



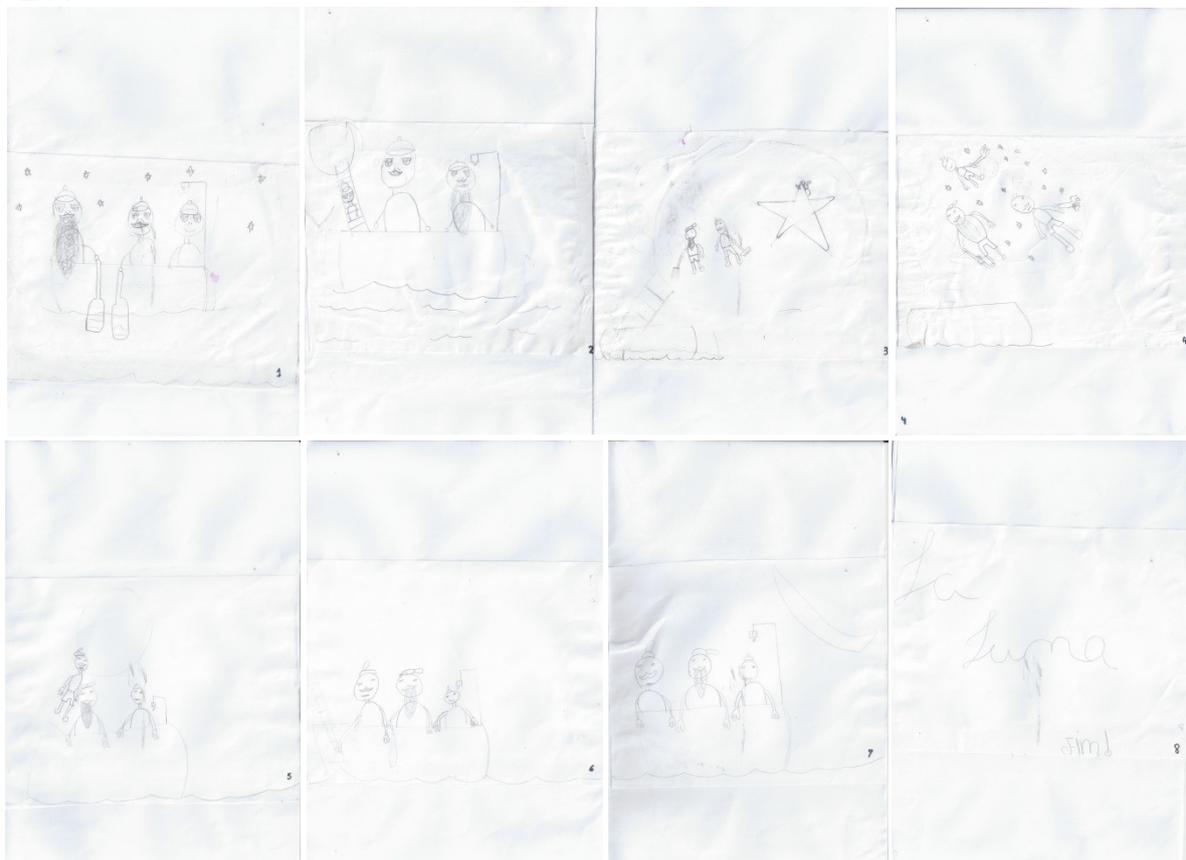
E9



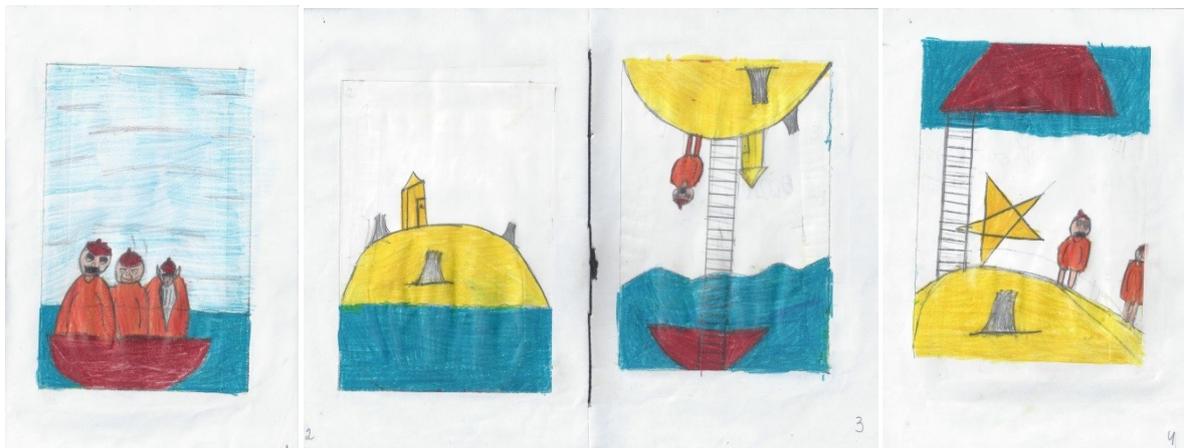
E10



E11



E12



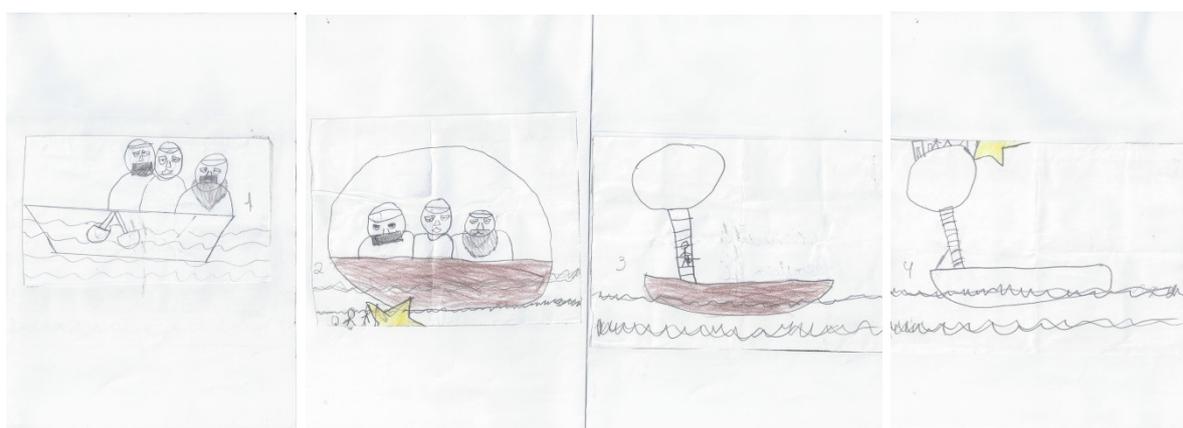
E13

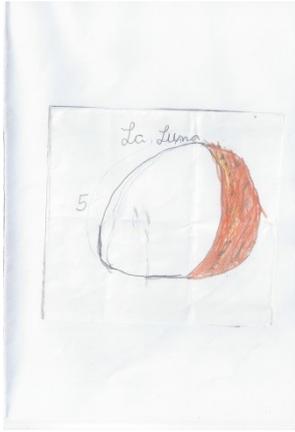


E14



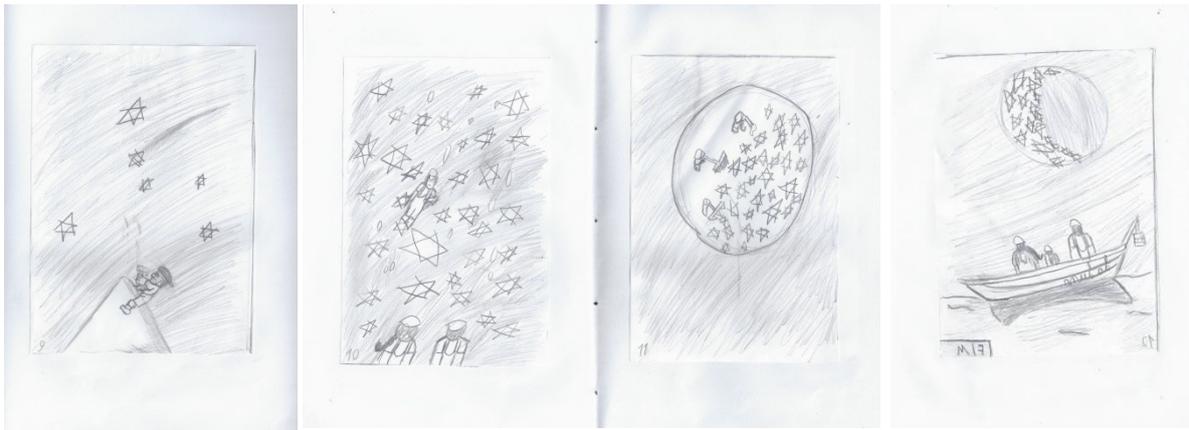
E15



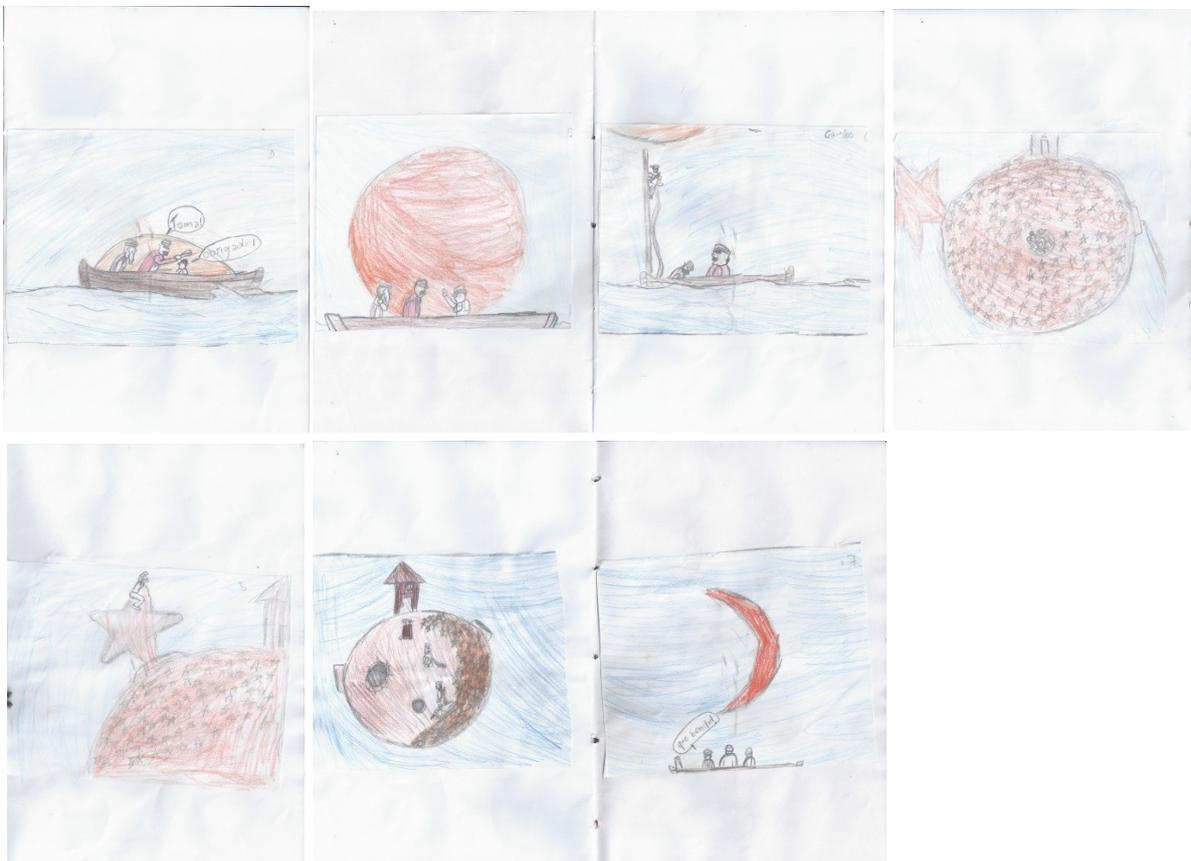


E16

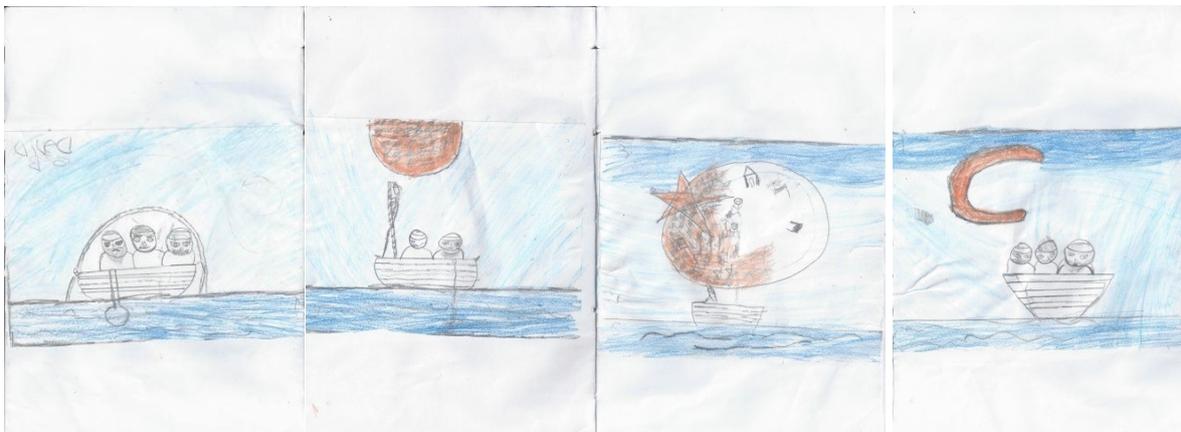




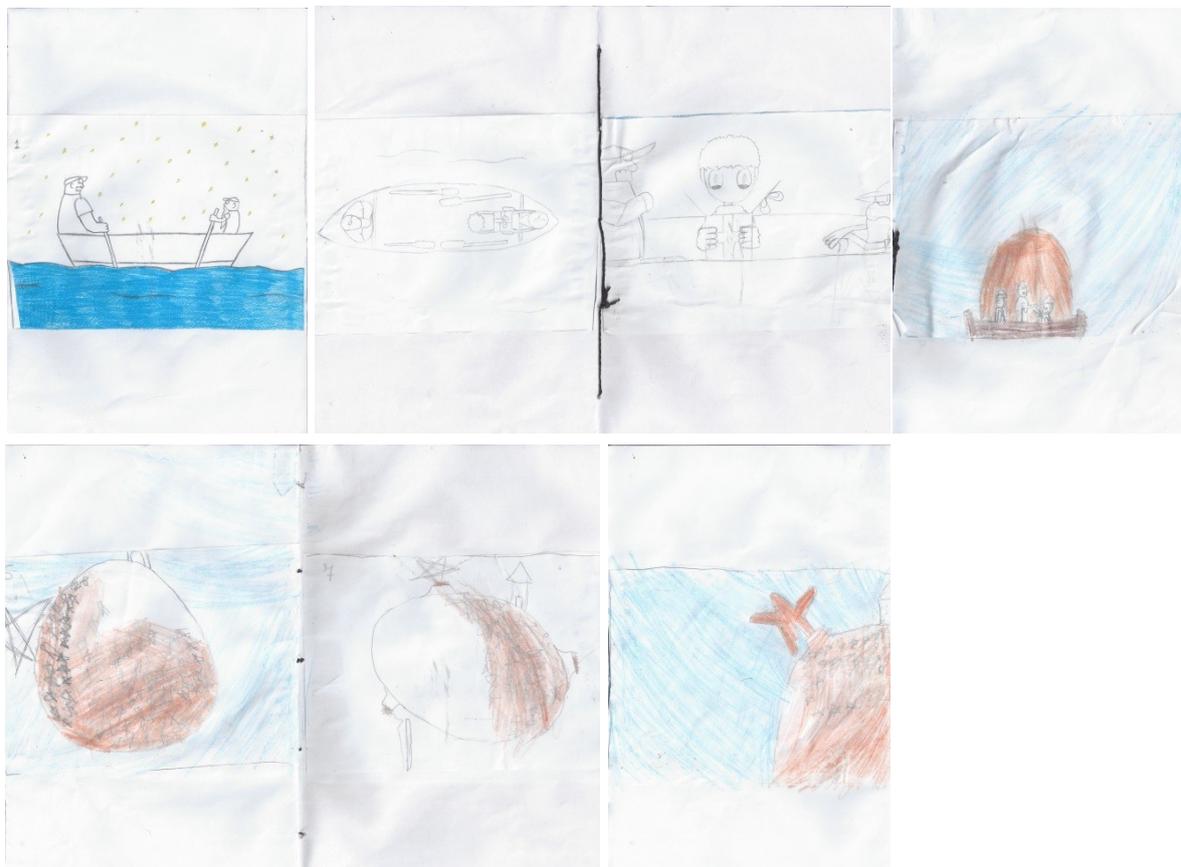
E17



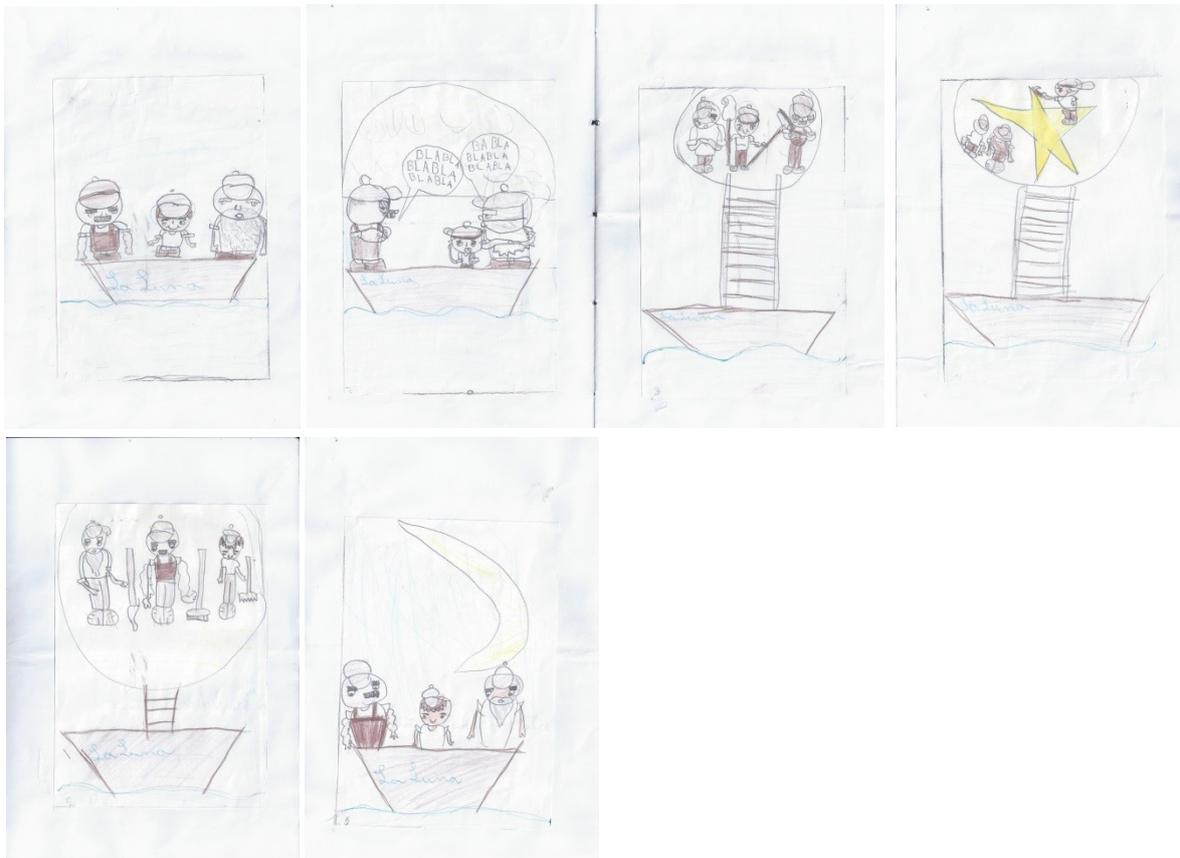
E18



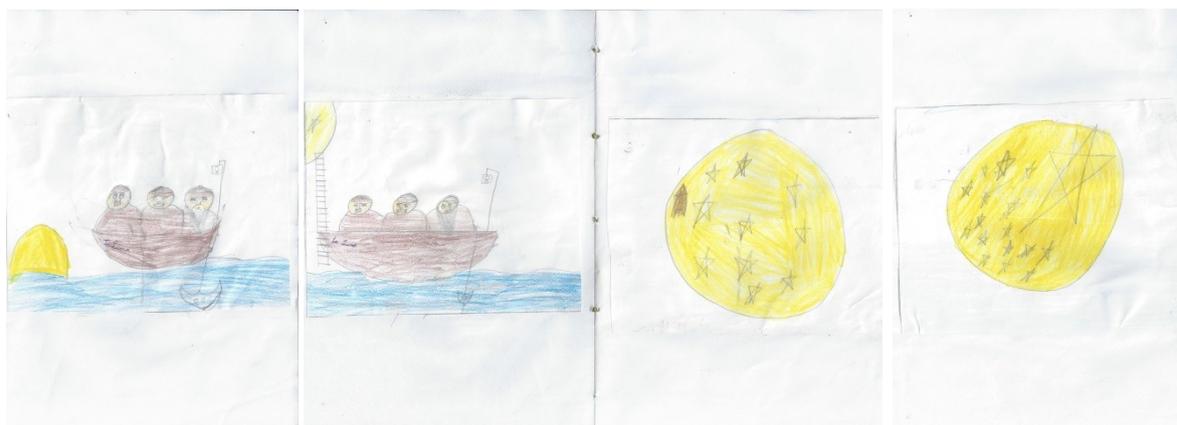
E19



E20



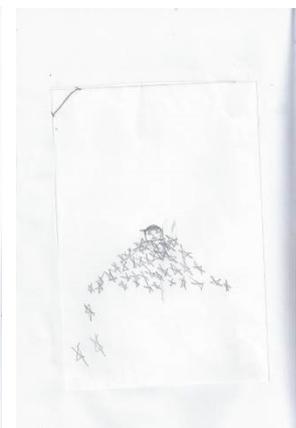
E21





E22

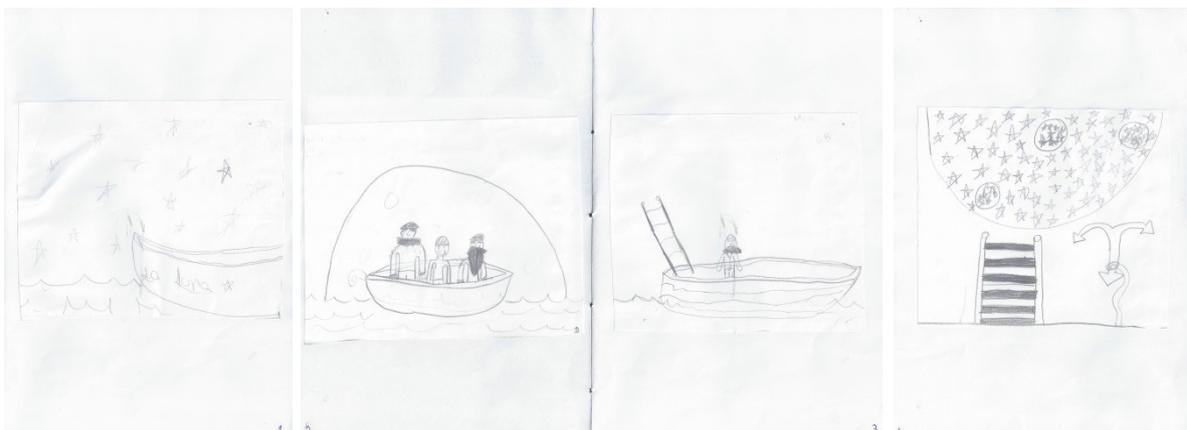




E23



E24

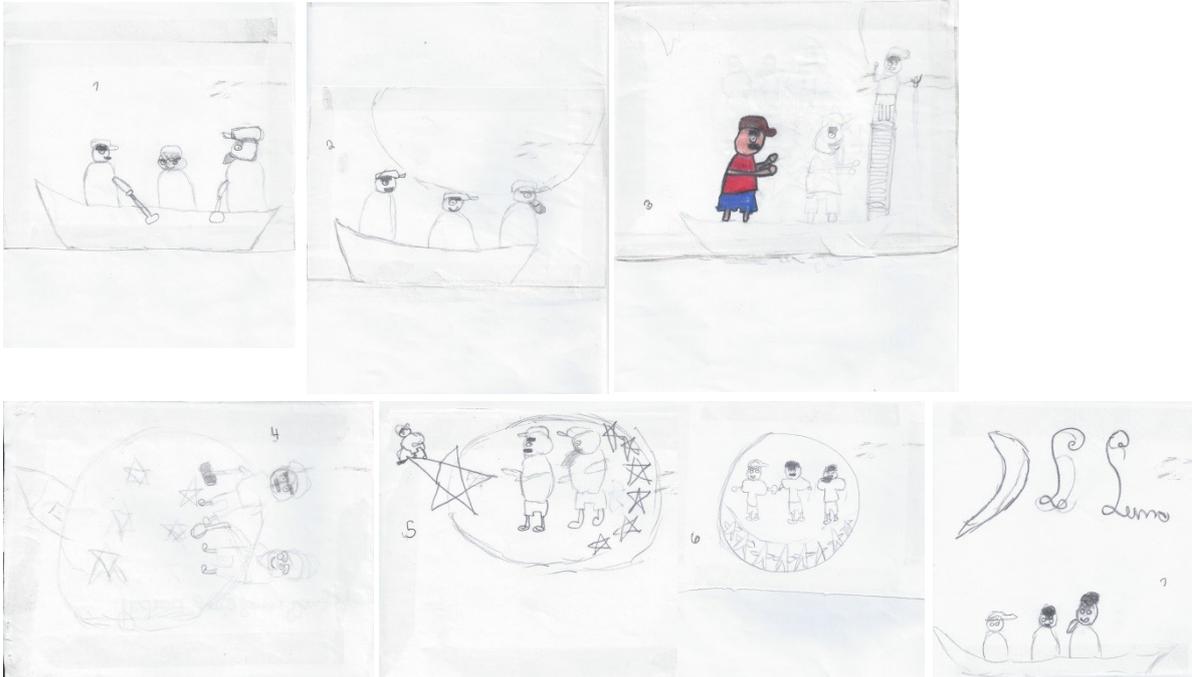




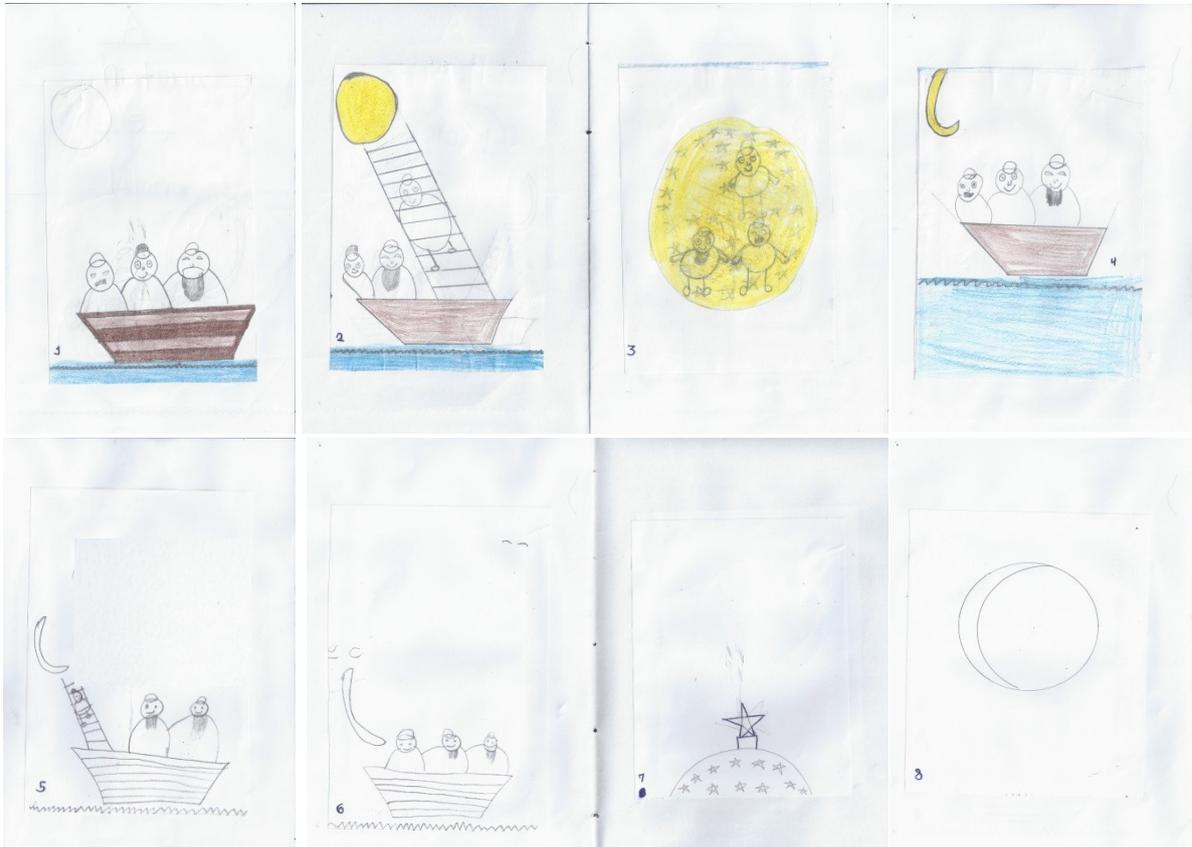
E25



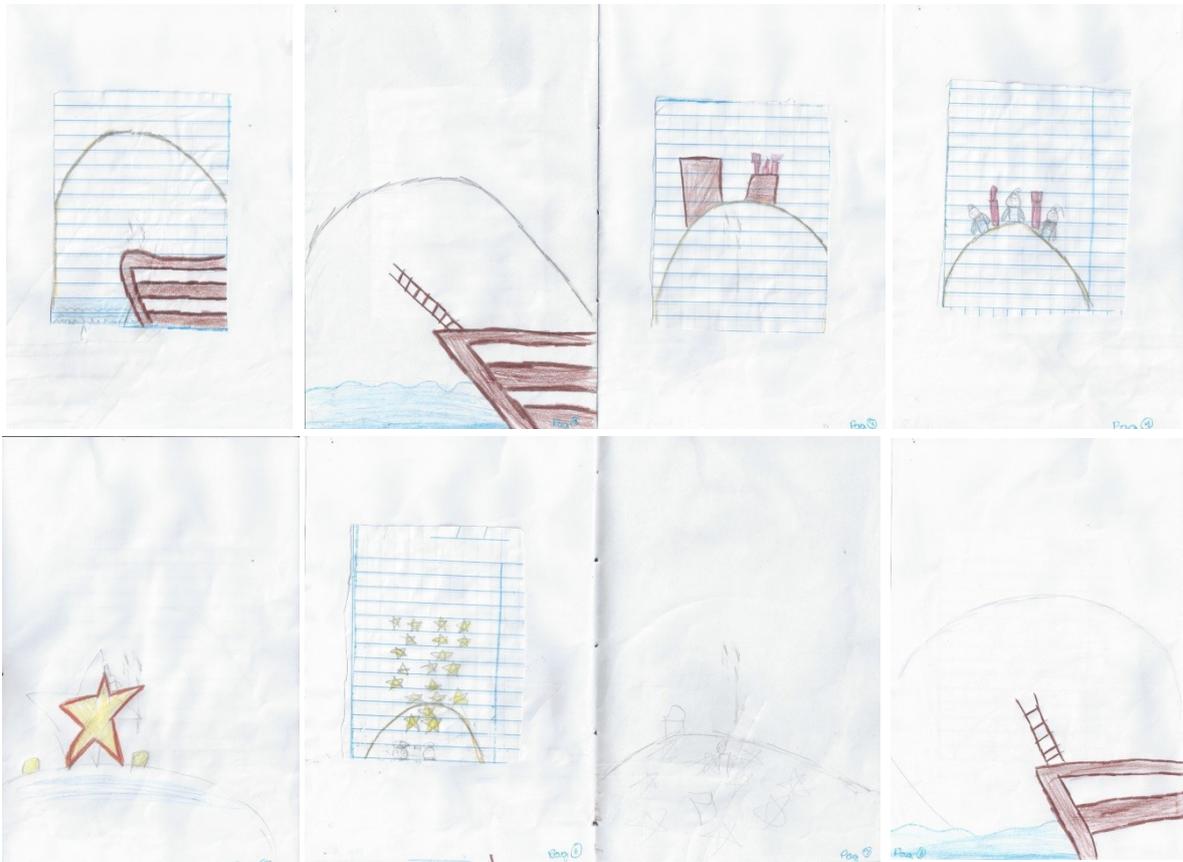
E26



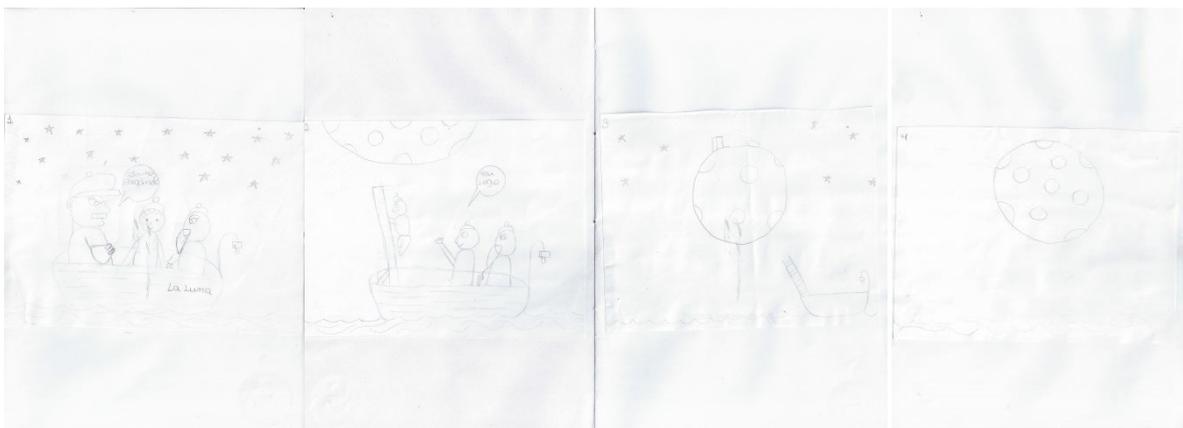
E27

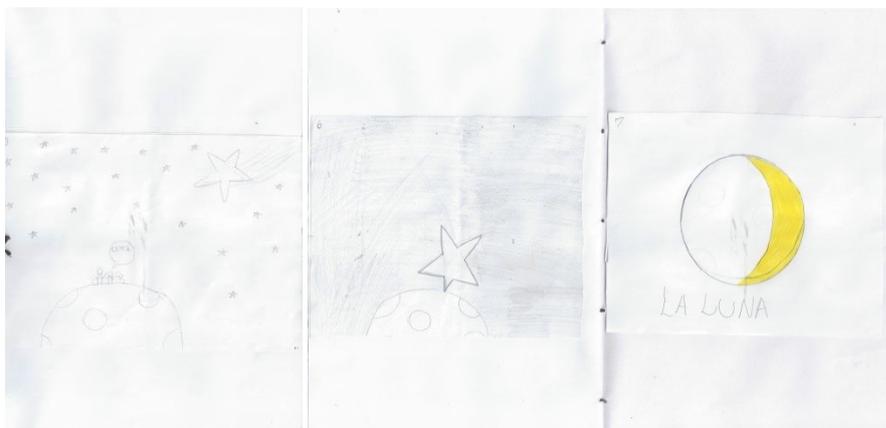


E28



E29





E30

